



Universidade do Minho
Instituto de Estudos da Criança

Hugo Emanuel dos Santos e Silva Magalhães

**A criança e os videojogos: Estudo de caso
com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.**

Tese de Mestrado

Mestrado em Estudos da Criança –

Tecnologias de Informação e Comunicação

Trabalho efectuado sob a orientação do

Professor Doutor Amadeu Vinhal Gonçalves Alvarenga

Fevereiro de 2009

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Amadeu Vinhal Gonçalves Alvarenga, da Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Por todo o empenho, disponibilidade e acompanhamento durante as etapas do procedimento científico, as recomendações metodológicas e sugestões oportunas que foram indispensáveis à construção da presente dissertação.

Ao Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas Professor Carlos Teixeira de Fafe, nomeadamente ao Exmo. Presidente José Pedro Soares Coelho Ribeiro, pela colaboração, possibilitando desde logo a concretização deste estudo.

A todos os Professores das Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Fafe, nomeadamente, à E.B.1 de Santo, à E.B.1 de Devesinha e à E.B.1 de S. Jorge, que colaboraram na realização das entrevistas, contribuindo desta forma para a realização deste estudo.

A todos os familiares e amigos, que directa ou indirectamente, contribuíram para a concretização deste estudo.

Resumo

Durante o último quarto de século temos assistido a um crescimento de popularidade dos jogos de vídeo. Com as primeiras consolas de jogos deu-se início ao surgimento de uma nova cultura com base na tecnologia digital. No início, os jogos de vídeo eram jogados pelos jovens e adolescentes, mas esta tendência, modificou-se ao longo dos anos 90, e os jogos de vídeo começaram a ser jogados pelos mais novos, incluindo as crianças.

Com a proliferação deste meio de entretenimento, através de consolas de jogos como a Nintendo, Playstation 2, Xbox, e mais recentemente, Playstation 3, Xbox 360, Playstation Portátil ou Wii, os videojogos começaram a fazer parte da nova geração electrónica, caracterizando toda uma nova cultura.

Os jogos de vídeo, sempre na vanguarda dos avanços tecnológicos, podem servir de ponte de ligação para a aquisição de outros conhecimentos. Alguns jogos de vídeo são verdadeiros enigmas, podendo funcionar a favor do desenvolvimento da capacidade dos jogadores para a lógica e resolução de problemas. Alheios a todos estes aspectos, as crianças de hoje, jogam jogos de vídeo porque os acham divertidos, porque lhes possibilitam jogarem contra amigos ou familiares ou simplesmente porque são uma boa maneira para passarem o tempo.

Tudo isto é fruto de uma relação que se tem vindo a tornar cada vez mais comum entre os jogos de vídeo e as crianças.

O estudo foi implementado em três escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico situadas na cidade de Fafe, Concelho de Fafe, Distrito de Braga. A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semidirigidas às crianças das referidas escolas, no sentido de identificar as preferências e as razões que as levam a gostar dos videojogos.

Através dos resultados obtidos, podemos também verificar a importância que os videojogos têm no quotidiano da criança, na sua forma de pensar, de ver e aprender.

Palavras-chave: Videojogos, relação de utilização, crianças.

The children and video games: A case study with students of the 1st Cycle of Basic Education.

Abstract

During the last quarter century we have seen a growth in popularity of video games. With the first consoles of videogames has begun the emergence of a new culture based on digital technology. In the beginning, video games, were played by young people and adolescents, but this trend, has changed over the years 90, and video games began to be played by younger people, including children.

With the proliferation of this way of entertainment, through console of games as Nintendo, Playstation 2, Xbox, and more recently, Playstation 3, Xbox 360, Playstation Portable or Wii, the videogames had started to be part of the new electronic generation, characterizing all a new culture.

The video games, always in the vanguard of the technological advances, can serve of bridge of linking for the acquisition of other knowledge. Some videogames are true enigmas, being able to function in favor of the development of the capacity of the players for the logic and resolution of problems. Unrelated to all these aspects, the children of today, play video games because they find them amused, because they allow play against friends or relatives or simply because they are a good way to pass the time.

This is the result of a relationship that has become increasingly common in video games and children.

Therefore, this dissertation, started from a study of qualitative nature, investigating, through a case study, the relationship of the use of children aged between 6 and 7 years old with a video game.

The places chosen to develop this study had been three schools of 1. ° Cycle of Basic Education situated in the city of Fafe, Concelho de Fafe, District of Braga. Data collection was conducted through semi directed interviews to the children, in order to identify the preferences and the reasons that lead them to like the videogames.

Through the results obtained, we can also see the importance that the videogames are in daily life of children, in their way of thinking, to see and learn.

Keywords: Videogames, ratio of use, children.

ÍNDICE

Introdução	1
CAPÍTULO I – OS MEIOS ELECTRÓNICOS.....	3
1.1 Novas tecnologias	4
1.2 A geração electrónica.....	5
1.3 Mudanças	6
1.4 Nativos Digitais e Imigrantes Digitais	8
1.5 Influências dos estímulos exteriores	9
1.5.1 Neuroplasticidade.....	10
1.5.2 Maleabilidade	10
1.6 Aprendizagem	12
1.7 O que se perdeu.....	13
1.8 Jogos de vídeo: será que resultam?	14
CAPÍTULO II – OS JOGOS DE VÍDEO	15
2.1 Jogos electrónicos ou videojogos?.....	16
2.2 Perda de tempo ou não?	16
2.3 A contribuição dos jogos de vídeo.....	18
2.4 O sistema tecnológico	19
2.5 A estrutura narrativa	19
2.6 Assumir um papel e lidar com a sucessão dos acontecimentos	20
2.7 Depois da experiência	24
2.8 As crianças e os jogos de vídeo	26
2.8.1 Medos e benefícios.....	26
2.8.2 As consolas de videojogos	28
2.8.3 Os videojogos como meios educacionais.....	29

2.8.4 Realidades e fantasias	30
2.8.5 Escolher os jogos.....	33
2.8.6 Adquirir jogos de vídeo.....	34
2.9 Porque é que se jogam jogos de vídeo?	35
2.9.1 Tomar decisões e ser recompensado	36
2.9.2 O papel das emoções	39
2.9.3 Razões para jogarmos videojogos	44
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	46
3.1 Introdução	47
3.2 Objectivos	48
3.3 Metodologia da investigação	48
3.4 Instrumento e recolha de dados.....	51
3.5 Caracterização da amostra	52
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	55
4.1 Gostas de jogar jogos de vídeo?.....	56
4.2 Que jogos é que costumas jogar?.....	57
4.3 Quais são os teus jogos favoritos?	58
4.4 Porque é que gostas de jogar jogos de vídeo?.....	59
4.5 Qual é o jogo que gostas mais de jogar?.....	60
4.6 O que é que gostas mais nesse jogo? Porquê?	63
4.7 O que é que gostas menos nesse jogo? Porquê?	64
4.8 Achas que esse jogo tem alguma coisa parecida com a vida real? O quê?.....	66
4.9 Esse jogo ensinou-te alguma coisa acerca da vida real?.....	68
4.10 Fazes alguma coisa no jogo que achas errado fazer? Porquê?.....	69
4.11 O que é que sentes enquanto jogas esse jogo?.....	71
4.12 Sentes medo quando jogas algum jogo? Qual? Porquê?	72

4.13 Costumas imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo? Quem? Porquê?	75
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO	80
5.1 Conclusões do estudo.....	81
5.2 Limitações do estudo	84
5.3 Sugestões para futuras pesquisas	84
BIBLIOGRAFIA	85
ANEXOS	88
Anexo 1	89
Anexo 2.....	90

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1 – GTA – San Andreas	25
Fig. 2 - Descrição da faixa etária das crianças inquiridas	53
Fig. 3 - Gostas de jogar jogos de vídeo?	56
Fig. 4 - Géneros de videojogos mais jogados	57
Fig. 5 – Fifa 2006	58
Fig. 6 - Videojogos favoritos.....	58
Fig. 7 - Porque é que gostas de jogar jogos de vídeo?	59
Fig. 8 - Qual é o jogo que gostas mais de jogar?.....	61
Fig. 9 – Barbie e a Princesa da Ilha	62
Fig. 10 - O que é que gostas mais nesse jogo?	63
Fig. 11 - O que é que gostas menos nesse jogo?	65
Fig. 12 - Achas que esse jogo tem alguma coisa parecida com a vida real?	66
Fig. 13 – Balbúrdia na quinta	67
Fig. 14 – Sim’s	68
Fig. 15 - Esse jogo ensinou-te alguma coisa acerca da vida real?.....	68
Fig. 16 - Fazes alguma coisa no jogo que achas errado fazer?.....	69
Fig. 17 - O que é que sentes enquanto jogas esse jogo?	71
Fig. 18 - Sentes medo quando jogas algum jogo?	72
Fig. 19 - Qual o jogo em que sentes medo?	73
Fig. 20 - Porque sentes medo?.....	74
Fig. 21 - Costumas imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de video?	75
Fig. 22 - Quem é que tu imitas?	77
Fig. 23 - Porque é que imitas?	78

Introdução

Nos últimos anos tem-se assistido a uma proliferação dos jogos de vídeo. Vários autores têm procurado encontrar uma explicação que consiga, de forma definitiva, decifrar o que está por detrás deste fenómeno. Os estudos apontam para uma justificação que está intimamente ligada à evolução tecnológica, contudo, esta justificação não chega para explicar este fenómeno. Desta forma, existe para além da evolução tecnológica, algo que está a atrair os jovens, e também, cada vez mais os adultos, para este mundo de fantasia onde podemos ser o que quisermos e onde tudo pode acontecer.

São estes jogos de vídeo que tornam a linha cada vez mais ténue entre o mundo da fantasia e o mundo real. Um jogo não passa de um jogo, no entanto, pode transportar qualquer pessoa que o jogue para um tempo e mundos que não existem, e tudo isto com uma narrativa de base suficientemente rica para engrandecer a viagem.

Através desta narrativa o jogador pode ficar “preso” a um jogo de vídeo sem conseguir explicar o porquê. Assim, um videojogo não é um simples jogo e de uma forma intrínseca pode influenciar o mais experiente jogador, levando-o a exercer determinadas acções e comportamentos. Estes podem não ser evidentes durante o desenrolar de um videojogo. Pois, nem sempre o “bom” tem as atitudes mais correctas do princípio ao fim do jogo, assim como o “mau”, por influência de outras personagens, e com a evolução da própria narrativa, pode transformar-se num dos “bons”. No papel de herói o jogador poderá ter de cumprir objectivos pré-estabelecidos, e ter atitudes como: roubar, espancar ou matar. Sendo estas acções incorrectas e punidas perante a sociedade, então o que leva as crianças e os adultos a assumirem-nas, normalmente, num videojogo?

A resposta a esta questão, talvez resida no facto dos jogos de vídeo assentarem num conjunto de regras. Por vezes, estas regras sustentam-se num conjunto de pressupostos pouco ou nada morais. Quando um jogador “mata” o adversário, e com isto dá pulos de contentamento, não é a decadência total dos costumes morais, é somente a luta pela sobrevivência levada ao extremo. Um jogador que consegue sobreviver ao ataque do pior adversário, ao sagrar-se campeão, fá-lo sentir-se bem com ele próprio, e com isto, fica motivado para continuar a “matar” os seus adversários. Se

por um lado, esta luta testa ao limite as habilidades e os reflexos dos jogadores, por outro, fá-los ter atitudes menos próprias que não devem ser levadas para a vida real.

No entanto, olhar para os jogos de vídeo como um simples passatempo não quer dizer que tenhamos de fechar completamente os olhos. Devemos fazê-lo com espírito crítico e selectivo, contribuindo desta forma para criarmos uma experiência positiva para as crianças que os jogam.

O presente trabalho de investigação está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo fazemos uma abordagem aos novos meios tecnológicos e de que forma estes vieram influenciar a sociedade de hoje. No segundo capítulo fazemos a dissecação das várias estruturas escondidas nos jogos de vídeo, expomos a teoria relacionada com a atracção sentida pelos jovens para com estes meios electrónicos e apresentamos algumas justificações que podem explicar a razão pela qual se jogam jogos de vídeo. No terceiro capítulo apresentamos a metodologia de investigação aplicada, bem como o problema e os objectivos gerais propostos para esta investigação. O quarto capítulo é dedicado à apresentação, análise e interpretação dos resultados. O quinto capítulo é dedicado às conclusões finais, fazendo-se uma abordagem às questões mais pertinentes para este estudo.

CAPÍTULO I – OS MEIOS ELECTRÓNICOS

1.1 Novas tecnologias

Nas últimas décadas temos assistido a uma evolução no que diz respeito às tecnologias de informação e comunicação. Recentes estudos revelam uma visão optimista face aos novos meios electrónicos, contrastando com alguns estudos realizados anteriormente. Por um lado pensa-se que as novas tecnologias têm um potencial positivo enorme, sobretudo do ponto de vista da aprendizagem; por outro lado são, frequentemente, consideradas prejudiciais para aqueles que são vistos como mais vulneráveis (Buckingham, 2002).

Sendo assim, os computadores poderão exercer uma influência negativa na conduta das crianças. Estes computadores são acusados de trazer violência sem limites para o mundo dos jovens, e quanto mais realistas são os efeitos gráficos mais fomentada é essa conduta. Para além deste facto, também são vistos como sendo prejudiciais para o cérebro, e desde logo, também o são para o corpo. São inúmeros os efeitos negativos apontados por estudos médicos tais como: má influência para a imaginação, para o rendimento académico, para a vida social convertendo as pessoas em anti-sociais, destruidores da interacção humana natural e da união familiar (Buckingham, 2002).

Porém, existe uma visão mais positiva que se centra, principalmente, na educação e não só no entretenimento. Assim, é dito que os computadores contribuem com novas formas de aprendizagem, e que são as crianças quem melhor respondem a estes novos estímulos. Defende-se que estas novas tecnologias, ao contrário dos meios antigos que provocavam a frustração e o desinteresse, estimulam a criatividade natural e o desejo de aprender das crianças (Buckingham, 2002).

Estas são duas faces da mesma moeda. Deste modo, está a surgir com as novas tecnologias o mesmo que surgiu aquando do aparecimento da televisão, ou seja, inicialmente esta foi criticada e vista com desdém pela influência negativa que exercia sobre as pessoas. Todavia, hoje em dia, a televisão é considerada como um dos principais, e mais rápido meio de comunicação que temos entre nós. Perante estes avanços tecnológicos surgem impactos negativos e impactos positivos associados aos mesmos. Os debates que ocorreram em torno destas tecnologias relacionam “ (...) una *mitología* sobre la infancia con una mitologia paralela sobre la tecnologia” (Buckingham, 2002: 58). Deste ponto de vista é considerado que as crianças possuem uma criatividade natural e espontânea que de algum modo, talvez paradoxalmente, é

libertada graças à interacção com as máquinas e, ao mesmo tempo, são considerados como vulneráveis, inocentes e necessitados de protecção dos prejuízos que inevitavelmente a tecnologia lhes provoca (Buckingham, 2002).

De um lado, temos as novas tecnologias que servem de bode expiatório, como objectos perversos onde podemos sempre descarregar as nossas frustrações relativas à violência, à imoralidade, ao sexismo ou ao desaparecimento dos valores familiares, de outro lado, essas mesmas tecnologias transformam-se em autênticos depósitos de esperanças e de sonhos, um “ (...) agente mágico (...) ” (Buckingham, 2002: 58), que será o responsável pela libertação de todas as virtudes e saberes que, até à data, permaneceram ocultas (Buckingham, 2002). Mas estas alterações, sejam elas consideradas boas ou más, têm de ser percebidas como parte integrante dos tempos que atravessamos. “Se entiende que ésta transforma nuestras relaciones sociales, altera nuestro funcionamiento mental, cambia nuestras concepciones básicas de conocimiento y cultura y, algo fundamental en este contexto, transforma lo que constituye aprender y lo que significa ser niño” (Buckingham, 2002: 58).

1.2 A geração electrónica

Como já foi referido no ponto anterior, apesar das opiniões díspares acerca dos efeitos das novas tecnologias no quotidiano das crianças, desde cedo elas têm acesso aos vários meios de comunicação, contudo, a relação das crianças com os meios electrónicos não é vista do mesmo modo por todos os autores. Alguns estudiosos da matéria estão de tal maneira concentrados em estudar o lado negativo da relação que os meios electrónicos podem exercer sobre as crianças, que descurem os possíveis efeitos positivos destes meios. Perante a aproximação cada vez maior entre os meios electrónicos e as camadas mais jovens poder-se-á dizer que, mais do que nunca, estamos perante o surgimento de uma nova geração, a geração electrónica.

É diante deste facto, que surgem evidências de uma visão menos negativista, assistindo-se mais recentemente, ao surgimento de uma construção mais positivista da relação entre as crianças e os meios electrónicos. Hoje em dia, as crianças, não são vistas como vítimas passivas dos meios electrónicos, mas sim como crianças que possuem uma sólida forma de alfabetismo mediático. “En particular, se piensa que las

nuevas tecnologías de la comunicación les brindan nuevas oportunidades para la creatividad, la colectividad y la realización personal” (Buckingham, 2002: 54).

Com isto, assistimos à preocupação de alguns autores, ao contrário de outros que vêem estes novos meios como “ (...) forma de ‘potenciar’ e incluso ‘liberar’ a los niños” (Buckingham, 2002: 54).

Os meios de comunicação actuais (Internet, consolas portáteis, computadores de bolso, etc), que os jovens apreciam, possuem qualidades que, até hoje, não tinham sido levadas em consideração. Estes meios distinguem-se dos demais conhecidos até à presente data (televisão, rádio, jornais, revistas, etc), não só pelo facto de serem verdadeiras maravilhas tecnológicas, mas também pelas “ (...) cualidades fundamentalmente distintas a las que tenían los existentes en la generación de sus padres” (Buckingham, 2002: 55). Ainda citando o presente autor, ele afirma que os novos meios são considerados mais democráticos e menos autoritários, mais diversificados e menos homogêneos, mais participativos e menos passivos (Buckingham, 2002). Por estas razões “ (...) engendran nuevas formas de conciencia entre los jóvenes, que les llevan más allá de la limitada imaginación de sus padres y profesores” (Buckingham, 2002: 55).

1.3 Mudanças

Apesar das opiniões diversas acerca dos efeitos das novas tecnologias no quotidiano das crianças, as tecnologias deixaram de ser entendidas como responsáveis por tudo de mau que poderia levar ao declínio social e começaram a ser apoiadas e até encorajadas a serem incluídas no quotidiano das novas gerações. Esta inclusão no dia-a-dia das crianças proporcionou um crescente interesse que as cativa e motiva para as interações com esses meios.

Com o aparecimento da Internet e das tecnologias em rede, surgem também as inevitáveis comparações com a televisão, como já referimos anteriormente. Para se proceder a esta comparação, chama-se a uma, a “geração da televisão”, e à mais recente, a “geração em rede”. Assim, e aprofundando um pouco mais esta comparação, foram observados os seguintes aspectos nos quais as diferenças entre a “geração da televisão” e a “geração em rede” são mais explícitos:

“Geração da televisão”	“Geração em rede”
<ul style="list-style-type: none"> - Passiva; - A televisão entontece os seus usuários; - Propagação de uma visão única do mundo; - A televisão isola; - Valores cada vez mais conservadores, hierárquicos, inflexíveis e centralizados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activa; - A rede desperta a inteligência nos seus usuários; - A rede é democrática e interactiva; - A rede forma comunidades; - Membros ávidos por expressarem-se, para descobrir e desenvolverem-se; - Membros esprevidados, analíticos e criativos; - Membros aceitam a diversidade, têm consciência social e atitudes globalistas.

(Buckingham, 2002)

Parece então, que as crianças de hoje, além de fazerem parte integrante de uma nova geração, também mostram “ (...) una especie de esencia natural (...) que de algún modo se libera automaticamente con esta tecnologia” (Buckingham, 2002: 62). É quase como se as crianças possuíssem um conhecimento inato sobre as novas tecnologias e que estas sempre tivessem feito parte das suas vidas. Quando chega ao momento da interacção criança/tecnologia a relação é muito natural e espontânea, como se fosse um instinto natural de sobrevivência.

Todo este cenário pode parecer assustador porque as crianças, quando em frente e em contacto com estas tecnologias, podem ter acesso a conteúdos menos próprios para as suas idades mas, como é referido por Buckingham (2002), a função dos adultos em todo este processo não deve ser de restrição de acesso a este material mas sim de dotar as crianças de capacidades de filtração de conteúdos, ou seja, capacitar as crianças para que elas consigam diferenciar os conteúdos que interessam daqueles que não interessam.

Apesar deste grau de aceitação das novas tecnologias não podem ser esquecidos os aspectos positivos dos meios mais antigos como por exemplo a televisão, jornais e revistas, pois estes possuem a “ (...) capacidad de crear una cultura común y de proporcionar la ‘coherencia, la racionalidad y el contexto’ (Katz, 1997: 173 – 174 cit. in Buckingham, 2002: 64) que nos pueden ayudar a encontrar el camino entre todo el aluvión de información” (Buckingham, 2002: 64 - 65).

Ainda Rushkoff (cit. *in* Buckingham, 2002) refere que as crianças e os jovens de hoje possuem destrezas de adaptação naturais que lhes permitem abordar com muita naturalidade todos os problemas com que se deparam, e que além do mais, possuem uma compreensão individual que lhes confere a capacidade de perceber o funcionamento secreto das novas tecnologias.

1.4 Nativos Digitais e Imigrantes Digitais

Estando perante uma geração capacitada para o uso das novas tecnologias, fazendo estas parte do seu dia-a-dia, isto torna as crianças diferentes, das crianças das gerações que as antecederam.

A educação sofreu alterações que procurou acompanhar as mudanças tecnológicas que se sentiram, nas últimas décadas. Com isto, as crianças possuem outras necessidades e conhecimentos. Os estudantes estão capacitados de saberes e isto é um facto que ninguém pode negar: a tecnologia digital é a grande responsável por toda uma nova geração de estudantes onde cada um possui uma singularidade única. Os alunos de hoje representam a primeira geração de estudantes que nasceram com estas tecnologias. Eles passaram toda a sua vida rodeados por computadores e aprenderam a fazer uso deles, dos jogos de vídeo, dos leitores de música digitais, das câmaras de vídeo, dos telemóveis, e de todos os outros brinquedos e ferramentas digitais que se encontram entre nós, nesta era (Prensky, 2001a).

Hoje está muito claro que, devido a toda esta interacção e partilha de experiências, os alunos actualmente pensam e processam a informação de uma maneira diferente dos seus antepassados. É muito provável que os cérebros dos estudantes de hoje possuam estruturas diferentes das nossas, fruto do resultado dessa interacção com que cresceram. Segundo Prensky (2001a), os padrões de pensamento são diferentes.

Desta forma, como deveremos chamar estes novos estudantes? O autor Marc Prensky criou uma designação que pensa ser a mais adequada, a dos “Nativos Digitais”. Estes nativos são caracterizados pelo facto de serem os “nativos faladores” da linguagem digital dos computadores, jogos de vídeo e da Internet (Prensky, 2001a). O que nos leva a questionar-nos sobre os que não fazem parte desta geração. Segundo o mesmo autor, aqueles que não nasceram num mundo digital, mas que em algum ponto

das suas vidas foram atraídos e adoptaram muitos, ou somente, alguns aspectos da nova tecnologia, são chamados de “Imigrantes Digitais” (Prensky, 2001a).

O principal aspecto da distinção entre os Nativos Digitais e os Imigrantes Digitais, é que os últimos aprenderam a adaptarem-se ao ambiente digital mas, ainda têm em algum grau, um pé no passado. Assim sendo, os adultos foram socializados de forma diferente das suas crianças de hoje, encontrando-se num processo de aprendizagem de uma nova linguagem, e como é dito pelos cientistas, esta linguagem vai fazer parte de uma parte diferente do cérebro (Prensky, 2001a).

Não devemos descurar o facto apontado no parágrafo anterior porque é de uma importância vital para entendermos o problema educacional, com que hoje nos deparamos. O que acontece é que os Imigrantes Digitais, aqueles que falam uma linguagem ultrapassada, enfrentam a dura batalha de ensinar uma população que fala uma linguagem completamente nova (Prensky, 2001a). Por causa deste factor os nossos Nativos Digitais, nem sempre conseguem entender o que os seus tutores lhes ensinam.

Os Nativos Digitais estão habituados a receberem muita informação ao mesmo tempo e de uma forma muito rápida. Eles gostam de desenvolver projectos paralelos uns aos outros e desempenhar multi-tarefas; preferem apresentações gráficas aos textos escritos; preferem ter um acesso aleatório, como o encontrado nos hipertextos; trabalham melhor quando estão ligados à rede; dão-se melhor quando integrados em sistemas de gratificação instantânea e de recompensas frequentes e também preferem os jogos ao trabalho sério.

Os Imigrantes Digitais, normalmente, demonstram pouco apreço por estas qualidades que os Nativos demonstram possuir e adquiriram ao longo dos anos através da prática e da interacção. Estas qualidades são quase desconhecidas pelos Imigrantes, pois estes não conseguem conceber que os Nativos possam desenvolver competências alcançando o sucesso apenas pelo facto de assistirem a programas televisivos ou a ouvir música, porque os Imigrantes, não o são capazes (Prensky, 2001a).

1.5 Influências dos estímulos exteriores

As crianças estão a passar por um processo de socialização que se distingue, em muitos aspectos, daquele por que passaram os seus pais. Assim, os cientistas afirmam

que “Different kinds of experiences lead to different brain structures” (Berry cit. *in* Prensky, 2001a: 1).

Como já foi referido anteriormente, a estrutura dos Nativos Digitais é provavelmente diferente, como resultado dos meios digitais a que tiveram acesso durante o seu desenvolvimento e com os quais cresceram. Esta suposição é apoiada na neurobiologia, psicologia social, e em muitos estudos realizados em crianças onde foram usados jogos de vídeo como meio de ensino (Prensky, 2001b).

1.5.1 Neuroplasticidade

É visível que as crianças de hoje são detentoras de capacidades que lhes permitem explorar, mais significativamente, o que as rodeia. Esta capacidade evidente nas crianças deve-se aos estímulos que vêm do exterior.

A maioria dos educadores de hoje cresceram com a concepção, de que o cérebro não modifica a sua estrutura física baseada na estimulação que recebe do exterior, no entanto, este conceito já não é válido nos dias de hoje, e portanto, já não é correcto fazer esta afirmação (Prensky, 2001b).

Baseando-nos nas últimas investigações, já não existe dúvida, que a diversidade de estimulação recebida pelo cérebro humano pode mesmo levar à modificação da sua estrutura e afectar a maneira como as pessoas pensam ou reagem, e que estas transformações permanecem durante toda a vida do indivíduo. Assim, a ideia que afirmava que o número de células cerebrais com que nascemos vai morrendo aos poucos, ao longo do tempo, foi substituída pela investigação que demonstrou que a nossa reserva de células cerebrais está, constantemente, a ser reabastecida por novas células cerebrais. Desta forma, o cérebro humano está em constante auto-reorganização durante toda a nossa vida, quer de criança quer de adulto, e este fenómeno é tecnicamente conhecido por neuroplasticidade (Prensky, 2001b).

1.5.2 Maleabilidade

Até há bem pouco tempo, filósofos e psicólogos tomaram por verdade absoluta, o facto de que, todo o pensamento humano jazia sobre os mesmos processos básicos. Desta forma, as diferentes culturas podiam influenciar, somente, sobre aquilo que as

peessoas pensam sobre um determinado tema. As estratégias e os processos do pensamento eram assumidos como os mesmos para todas as pessoas. Devido às mais recentes investigações, esta ideia revelou estar errada (Prensky, 2001b).

As mais recentes investigações efectuadas por psicólogos sociais demonstram que as pessoas que cresceram em diferentes meios culturais, não só pensam de uma maneira diferente sobre determinados assuntos, como também, possuem diferentes formas de pensar. Pois segundo Prensky (2001b), o ambiente e a cultura na qual as pessoas são criadas afectam e chegam mesmo, a determinar muitos dos seus processos de pensamento.

Actualmente, é possível afirmar que cada experiência de desenvolvimento pela qual as pessoas passam, vai gerar formas de pensar diferentes, e mesmo quando inseridas numa determinada cultura, as pessoas ao assimilarem novos conhecimentos de uma cultura diferente, isso também vai afectar a sua forma de pensar (Prensky, 2001b).

O cérebro humano não está programado para modificar, de um dia para o outro, toda a sua forma e processos de pensamento. Isto acontece lentamente, e requer um trabalho árduo que exige atenção e reorganização cerebral para a assimilação das novas tarefas, e mais uma vez salientamos, para que haja alguma alteração na estrutura cerebral é necessária uma grande dose de atenção e concentração dirigida (Prensky, 2001b).

Esta atenção e a concentração dirigida são as capacidades vitais que temos de possuir para conseguirmos jogar um jogo de vídeo. Assim, o que é que as crianças de hoje têm feito às suas estruturas cerebrais, desde que surgiu o primeiro videojogo? Elas têm vindo a programar os seus cérebros para a velocidade, interactividade, e outros factores presentes nos videojogos, pois as crianças que cresceram com os computadores “ (...) think differently from the rest of us. They develop hypertext minds. They leap around. It’s as though their cognitive structures were parallel, not sequential” (Winn cit. in Prensky, 2001b: 4).

Deste modo, não é difícil compreender afirmações onde é defendido que os adolescentes de hoje usam diferentes partes do cérebro, e pensam de forma diferente dos adultos quando estão em frente a um computador.

Para concluir este ponto é importante salientar alguns aspectos e características do pensamento das crianças, fruto da exposição aos jogos de vídeo e a outros produtos digitais (Prensky, 2001b):

- Capacidade de ler as imagens visuais como representações em três dimensões;
- Habilidades multidimensionais visuais e espaciais;
- Criarem mapas mentais do resultado final de uma tarefa antes de a desempenharem;
- Fazer observações, formular hipóteses e imaginarem as regras de conduta de comportamentos de uma representação dinâmica;
- Monitorar múltiplos locais ao mesmo tempo;
- Responder de uma forma mais rápida aos estímulos esperados e inesperados.

1.6 Aprendizagem

Iniciamos a abordagem a um tema que costuma suscitar interesse, por parte dos educadores, isto porque implica mais uma adaptação das estruturas cerebrais, já faladas anteriormente, dos seus educandos e das crianças de hoje: o tempo de atenção.

Este é um tema que, por vezes, também é causa de algumas discussões, por parte dos professores. As crianças de hoje demonstram possuir tempos de atenção muito reduzidos, quando defrontados com o método de ensino tradicional. Será que isto também se verifica com os meios tecnológicos que manuseiam no seu dia-a-dia? Pesquisas demonstram que quando postos em frente a um computador, o tempo de atenção dos Nativos Digitais não são tão curtos, como quando lhes é proposto um método de ensino tradicional. Isto acontece porque as crianças de hoje, em resultado das suas experiências com os meios digitais e tecnológicos, anseiam pela interactividade, que será a verdadeira impulsionadora das suas acções. Ora, como se pode verificar, o sistema de ensino tradicional proporciona muito pouca interactividade quando comparada com o mundo dos Nativos Digitais (Prensky, 2001b).

Pesquisas efectuadas no campo do tempo de atenção demonstraram que as crianças de hoje aprendem não de uma forma contínua mas em explosões. Isto quer dizer que uma criança de cinco anos, por exemplo, poderá estar a brincar com um brinquedo ao mesmo tempo que vê um programa de televisão. Isto é, ela só vai prestar a atenção necessária que lhe permita não perder a sequência do programa televisivo, nos momentos que lhe parecerem mais importantes, para perceber a história, e isto, sem

deixar de brincar com o seu brinquedo. Esta estratégia desenvolvida pelos Nativos Digitais é uma das muitas que lhes permitem estar a desenvolver duas actividades completamente distintas ao mesmo tempo, distribuindo a sua atenção entre as diferentes tarefas (Lorch cit. *in* Prensky, 2001b).

1.7 O que se perdeu

Com todo este desenvolvimento tecnológico, será que os Nativos Digitais perderam as suas capacidades de leitura e pensamento em todo este processo de reprogramação? (Prensky, 2001b).

Estudos efectuados demonstram que uma área que parece que foi afectada com estes novos modelos de pensamento foi a reflexão. Segundo teóricos da área, a reflexão pode ser definida pela capacidade que nos permite generalizar, à medida que construímos os nossos modelos mentais, derivados das nossas experiências. É, em muitas medidas, o processo de aprender com a experiência (Prensky, 2001b).

Aqui surge um desafio que consideramos muito interessante para os Imigrantes Digitais que se dedicam ao ensino de Nativos Digitais. Este desafio é o de inventar e descobrir maneiras eficazes, que incluam a reflexão e o pensamento crítico acerca das matérias, mas fazê-lo na linguagem dos Nativos Digitais.

Os Nativos Digitais acostumados aos gráficos, à conectividade, à fantasia, às rápidas recompensas dos jogos de vídeo, a desenvolver tarefas em paralelo, a terem acesso aleatório à informação podem achar aborrecida a grande parte dos processos de ensino/aprendizagem usados actualmente. Mas pior que isso, as habilidades desenvolvidas pelas novas tecnologias, que possuem uma importância vital nos processos de aprendizagem dos Nativos Digitais, são muitas vezes, menosprezadas pelos educadores Imigrantes Digitais de hoje. As diferenças cognitivas dos Nativos Digitais pedem, desesperadamente, por novas aproximações à educação, e um dos suportes que parece ser o mais eficaz em todo este processo, e que vai de encontro às suas necessidades e requerimentos, são os jogos de vídeo que eles tanto apreciam (Prensky, 2001b).

1.8 Jogos de vídeo: será que resultam?

Muitos são os que criticam os jogos de vídeo usados como método de educação. Isto, porque alguns desses jogos parecem não desenvolver as competências pretendidas, nos Nativos Digitais. Porém, segundo investigações, esses jogos que não atingem os objectivos pretendidos, na realidade, estão mal desenhados. Os jogos que são bem desenhados proporcionam aprendizagens, e por sinal, em grande quantidade, por serem capazes de captar a atenção das crianças (Prensky, 2001b).

O segredo para que um jogo de vídeo se torne eficaz no ensino, é produzir jogos que contenham atmosferas envolventes e serem os mais reais possíveis, e não apelar apenas à capacidade óculo-manual, mas sim, combinar criatividade com conteúdo real (Prensky, 2001b).

A prática é importante e resulta, mas as crianças de hoje não gostam de praticar, gostam de fazer de imediato. Os videojogos são capazes de prender a atenção e educar em simultâneo, mas para que isto aconteça, os jogos terão de ser bem desenhados de forma a irem de encontro às expectativas e interesses dos Nativos Digitais.

Cabe aos educadores de hoje criarem experiências interessantes, sabendo que a estrutura cerebral pode ser modificada, com cada nova aprendizagem, recorrendo aos videojogos como um meio eficaz de ensinar os Nativos Digitais.

Está ao alcance de todos os educadores fazerem a escolha que acham mais acertada, ou seja, ignorarem a existência deste assunto que implica Imigrantes/ Nativos Digitais e continuarem a usar os seus métodos tradicionais pouco eficazes, ou aceitarem o facto de que este novo mundo não vai voltar atrás no tempo e criarem meios eficazes para comunicarem com os Nativos Digitais, enquanto transmitem conhecimento e saberes, nesta nova linguagem (Prensky, 2001b).

Desta forma, é imprescindível compreender esta nova tecnologia, que são os videojogos. E para além disto, é também fulcral entendermos como os videojogos actuam no quotidiano das crianças.

CAPÍTULO II – OS JOGOS DE VÍDEO

2.1 Jogos electrónicos ou videojogos?

Segundo fonte electrónica, <http://pt.wikipedia.org>, nos jogos electrónicos podem-se incluir: videogame ou videojogos, jogos de computador e arcade.

Sendo assim, os videojogos são como que uma sub categoria dos jogos electrónicos e podem ser definidos como “ (...) um jogo electrónico no qual o jogador interage com imagens enviadas a um dispositivo que as exhibe, geralmente uma televisão ou monitor” (<http://pt.wikipedia.org>).

A definição de jogo de computador poderá ser dada como sendo “ (...) um programa de entretenimento (jogo virtual) onde a plataforma é um computador pessoal” (<http://pt.wikipedia.org>).

Finalmente, “Arcade é um videogame profissional usado em estabelecimentos de entretenimento (...) Este videogame é composto por um gabinete (caixa de madeira ou material plástico), tubo de imagem (CRT), monitor (componentes para geração da imagem, como fly-back, resistores, capacitores etc), fonte de alimentação, e sistema de jogo” (<http://pt.wikipedia.org>).

2.2 Perda de tempo ou não?

Desde o surgimento dos jogos de vídeo que se discute se estes constituem uma ameaça para quem os joga, pois os jogadores ficam com a mente entorpecida, perdem a sensibilidade para dialogar com terceiros, tornam-se pessoas mais agressivas. Resumindo, transformam-se em seres menos sociáveis. Contudo, encontramos também, quem defenda que os jogos de vídeo ajudam a desenvolver a coordenação óculo-manual, a visualização em 3D, a capacidade de memória e a imaginação criativa (Lima e Brito, 2005). Levando em consideração estas faces do problema perguntamos então: jogar jogos de vídeo é ou não é uma perda de tempo?

Numa altura em que a palavra impressa é de uma importância indiscutível “ (...) o problema de julgar novos sistemas culturais em si mesmos é que a presença do passado recente influencia inevitavelmente a nossa visão das novas formas emergentes, salientando os seus defeitos e imperfeições” (McLuhan cit. in Johnson, 2006: 28).

Sendo assim, e para tentarmos responder à questão, vamos começar por propor uma hipótese que Steven Johnson refere no seu livro *Tudo o que é mau faz bem* (2006).

Este autor propõe aos leitores o seguinte exercício: “Imagine um outro mundo idêntico ao nosso, à excepção de uma pequena alteração técnica e histórica: os jogos de vídeo foram inventados e popularizados antes dos livros. Nesse universo paralelo, há séculos que as crianças praticam jogos de vídeo – até que aparecem aqueles molhos de páginas compiladas e começam a fazer furor” (Johnson, 2006: 28). Com certeza as reacções seriam as mais diversas e poderíamos encontrar expressões como: os livros, comparados com os jogos de vídeo, são pouco interessantes; fazem parte de um mundo que não é animado e onde as imagens não são tão coloridas e cheias de movimento; nos livros o caminho que temos de seguir é linear e não podemos construir a nossa própria narrativa (Johnson, 2006). Com isto o autor, e nós também, não pretendemos menosprezar as excelentes recompensas que se podem extrair da palavra escrita e da leitura de um livro.

“[Ler] requer esforço, concentração e atenção e, em troca, proporciona o estímulo e os frutos do pensar e do sentir” (Solomon cit. *in* Johnson, 2006: 31). Para resumir, o acto cognitivo de ler apresenta benefícios ao nível do esforço mental, da concentração, atenção, capacidade de perceber o sentido das palavras, seguir o fio de uma narrativa, de esculpir mundos imaginários (Johnson, 2006).

Desta forma, basta observarmos como os livros, revistas e outras publicações periódicas, que dedicam cada vez mais artigos sobre jogos de vídeo, e com maior frequência, analisam esta nova forma de entretenimento. Os efeitos positivos que os jogos de vídeo têm sobre as crianças começam a fazer parte dessas mensagens o que nos leva a pensar que afinal a prática de jogos de vídeo não deve ser, afinal, uma perda de tempo tão grande.

É necessário começarmos a pensar na cultura dos jogos de vídeo como uma cultura emergente e que veio para ficar e que só agora está a dar os primeiros passos. Temos de aceitar esta nova cultura e extrair dela todos os benefícios, alguns deles já foram referidos anteriormente, para os usarmos a nosso favor.

Para que a discussão desta problemática se torne completa é necessário também levar em consideração “ (...) a experiência real de jogar esses jogos” (Johnson, 2006: 33). O que queremos dizer com isto, é que é necessário, para melhor entendimento dos jogos de vídeo, que se diminua “ (...) o fosso que existe a nível de experiência entre pessoas que se deixam absorver pelos jogos e as pessoas que só ouvem descrições de terceiros, porque esse fosso torna difícil fazer uma discussão coerente dos jogos” (Johnson, 2006: 33).

2.3 A contribuição dos jogos de vídeo

A questão que se põe, no que diz respeito aos jogos de vídeo, prende-se com o seu contributo a nível educacional. Para que o processo de ensino/aprendizagem dos professores consiga alcançar e cativar o maior número possível de estudantes, é necessário, que estes recorram a novas técnicas de aprendizagem, sem esquecer a inclusão da nova linguagem tecnológica a que os Nativos Digitais conhecem e se sentem mais à vontade para manipular e explorar.

Uma das possibilidades que temos ao nosso alcance é a do uso dos jogos de vídeo ou dos jogos de computador. Podemos usar este suporte tecnológico para o ensino até do conteúdo mais sério. Desta forma, podemos integrar este meio tecnológico, no processo de ensino/aprendizagem dos alunos. Podemos também, criar novas formas interactivas, simulando jogos de vídeo, onde esteja presente o desafio, a interactividade e a recompensa, como forma de abordar novos conteúdos.

Claro que todo este processo de criação que está por detrás da construção de uma interface que seja eficiente não vai ser fácil de desenvolver pelos professores Imigrantes Digitais, porém é um pequeno preço a pagar pela evolução das práticas pedagógicas. Alguns irão chegar à conclusão que perderão horas neste processo de desenvolvimento, mas a aproximação entre estes tutores e os seus alunos sortirá efeitos positivos em variados níveis, inclusive no aumento da velocidade de aprendizagem que será potenciada (Prensky, 2001a).

Como tivemos a oportunidade de verificar é quase ridículo, e mesmo um acto de desmazelo e de ineficácia, que os educadores de hoje, os Imigrantes Digitais, continuem a pensar que a única forma de educar é apenas através da transmissão de conhecimentos, e que a linguagem dos Nativos Digitais não é capaz de expressar as ideias necessárias. Portanto, se os Imigrantes Digitais quiserem mesmo desenvolver um processo de ensino/aprendizagem com os Nativos Digitais, eles terão de reflectir sobre as suas práticas, ao invés de manifestarem o seu descontentamento com a geração dos Nativos Digitais. Quanto mais cedo os professores pensarem as suas práticas a favor da integração dos meios tecnológicos como forma de aprendizagem, mais rapidamente, surgirão os efeitos positivos e o sucesso (Prensky, 2001a).

2.4 O sistema tecnológico

Em relação aos intercâmbios que um sistema tecnológico faz com o meio ambiente circundante este pode ser classificado, segundo Contreras (1998), como um sistema aberto ou um sistema fechado. Os sistemas fechados são aqueles que funcionam completamente separados do meio ambiente circundante como por exemplo: uma experiência que é efectuada num laboratório sobre condições específicas, ao contrário de um sistema aberto, onde existe intercambio de informação ou matéria com o ambiente de que faz parte, por exemplo, um ser vivo (Contreras, 1998). Assim, “El sistema tecnológico en el que está inscrito el videojuego, es un sistema abierto” porque nele “ (...) un conjunto de elementos son organizados en forma de estructura jerarquizada interrelacionados por procesos para alcanzar un objetivo o estado final” (Contreras, 1998: 130).

2.5 A estrutura narrativa

Os jogos de vídeo são compostos por imagens e sons, característica que os diferencia dos outros meios audiovisuais. Essa característica está relacionada com o relato ficcional contido nos jogos de vídeo, onde se observa uma transformação de todo um conjunto de leituras interactivas do usuário com o hipertexto (Contreras, 1998). Para melhor compreendermos a dimensão narrativa destes meios tecnológicos temos de levar em consideração a ideia de dimensão narrativa contida na narratologia.

Definindo um modelo como representação simplificada, física ou abstracta, de alguns ou de todos os aspectos activos de uma realidade, pode-se descrever da seguinte maneira quais são as funções mais importantes do modelo narrativo (Jiménez, 1993a: 30, cit. *in* Contreras, 1998):

- 1) Modelo descritivo, aquele que descreve o fenómeno narrativo;
- 2) Modelo predictivo, aquele que torna previsível o sistema e o processo;
- 3) Modelo normativo, aquele que configura um conjunto de normas, regras ou princípios;
- 4) Modelo avaliativo, aquele que se apoia em normas e teorias para avaliar e qualificar a eficácia do resultado.

Daqui, podemos concluir, segundo Contreras (1998), que a definição do modelo informático em que assentam os jogos de vídeo são de “ «carácter descriptivo, sintético, predictivo, normativo y evaluativo»” (Contreras, 1998: 132).

Ainda assim, e de modo a podermos avançar com uma primeira definição aproximada de narração para os jogos de vídeo, temos de levar em consideração a ligação de situações, nas quais têm lugar acontecimentos onde as personagens operam em ambientes específicos (Casetti y Di Chio cit. *in* Contreras, 1998). Sendo assim, podemos extrair dois grandes grupos dentro da estrutura narrativa dos jogos de vídeo como relatos audiovisuais: o conteúdo e a expressão. No conteúdo, a forma é a história que está composta pelos acontecimentos, pela acção, pelos personagens, pelo espaço e pelo tempo. A substância da expressão é a natureza material dos significantes, a imagem infográfica (Contreras, 1998). Também podemos encontrar dois compostos existentes que são articulados em duas subcategorias: personagens e ambientes. Assim, temos no fenómeno narrativo dos jogos de vídeo situações em que têm lugar acontecimentos, e situações nas quais operam umas personagens, sendo-nos descrito desta forma os compostos existentes (personagens e ambientes), os acontecimentos e as transformações (Contreras, 1998).

2.6 Assumir um papel e lidar com a sucessão dos acontecimentos

Antes de fazerem parte de uma narrativa, os jogadores de videojogos, escolhem a personagem que querem ser. Após esta escolha, os jogadores iniciam uma viagem através de mundos repletos de desafios, na tentativa de superarem os desafios que encontram pelo caminho, conscientes que as escolhas que fazem em determinado ponto podem ter influência no modo como o jogo se desenrola.

Ao assumir o papel de uma personagem num jogo de vídeo, temos de começar por aceitar que estas personagens não são como pessoas que até poderiam existir na vida real, mas como posições que são ocupadas dentro de um programa narrativo e de um operador (Computador ou consola de jogos de vídeo) que trabalha para desempenhar uma série de funções (Greimas cit. *in* Contreras, 1998).

As acções ou acontecimentos são parte integrante dos videojogos, e como tal, são consideradas características que constituem o processo narrativo dos videojogos.

Na narrativa dos videojogos o sujeito possui duas dimensões: a do desejo (querer), que é responsável por levar o jogador a querer chegar a um determinado objecto, e a da dimensão que permite ao jogador actuar sobre o mundo que o rodeia (Contreras, 1998).

Além destas dimensões, existe outra característica que determina a progressão sintagmática da personagem: o conceito de *performance*, onde o sujeito actua especificamente sobre o objecto e sobre tudo aquilo que se interpõe entre ele e o objecto (Contreras, 1998). Esta noção de *performance* é usada para substituir noções demasiado vagas como “prova”, “teste” ou “tarefa difícil” e, deste modo, ser chamado de competência que dá uma definição mais simples do sujeito dentro da sua posição de sujeito que quer fazer. A competência, pode ser definida como sendo o querer e/ou o poder ou saber fazer do sujeito que pressupõe o seu fazer performancial (Greimas, 1989: 62, cit. in Contreras, 1998). O sujeito quando joga um videojogo dirige os seus actos através de um universo que já está definido, mas nesse universo existem inúmeras tarefas a serem cumpridas. São essas tarefas que convidam e estimulam o jogador a dirigir-se a um objecto e como consequência das suas acções receber um *feedback* (recompensa ou castigo). A dimensão do desejo é definida para o sujeito como a representação daquilo que o faz mover, e aquilo sobre o que tem de actuar, seria a sua dimensão de manipulação. Na relação sujeito/objecto existe uma estrutura narrativa de duplo sentido: polémica, quando dois sujeitos querem o mesmo objecto; contratual ou transaccional, quando existe um acordo ou intercambio de objectos entre sujeitos. Os objectos também podem adquirir diferentes classificações: objecto instrumental, se o sujeito usa o objecto ou se é através dele que consegue outra coisa; objecto final, se for a meta final do sujeito; objecto neutro ou de valor, se o objecto possui usos distintos (Contreras, 1998).

As acções podem ser definidas como a realização de uma relação entre os personagens, sobretudo entre o sujeito e o objecto (Contreras, 1998). Dentro das acções existe a definição de predicado que nos remete para a estrutura do enunciado elementar. Este predicado representa o núcleo, ou seja, é a relação constitutiva do enunciado (Greimas cit. in Contreras, 1998). O predicado tem duas funções sendo elas *ser* e *fazer*, que, por sua vez, nos remetem para duas formas de enunciados: enunciados de estado e enunciados de actuação (Contreras, 1998).

Os enunciados de estado mantêm-nos informados acerca do estabelecimento das interacções entre o sujeito e o objecto. É nestes enunciados que assentamos uma relação

de junção que determina o estado do sujeito respeitante a um objecto de valor e, desta maneira, nos permite considerá-lo como existente. A junção enquanto categoria binária é articulada entre duas finalidades opostas: a conjunção e a disjunção. O enunciado é chamado conjuntivo quando expressa a posse do objecto e, por outro lado, é chamado de enunciado disjuntivo quando o sujeito perde ou falha o encontro com o objecto (Contreras, 1998).

Os enunciados de actuação são aqueles que representam a passagem de um estado a outro, mediante as operações realizadas pelo sujeito. Estas são as formas elementares que definem na acção, as operações canónicas que estruturam as relações entre as personagens (Contreras, 1998).

Além da existência destas relações também é importante falarmos de duas dimensões que são consideradas muito importantes quando analisamos os acontecimentos: a dimensão pragmática e a dimensão cognitiva. A dimensão pragmática é aquela em que os actos são explicados pelas operações efectivas realizadas pelas personagens (é operada); a dimensão cognitiva permite-nos explicar as acções através das mobilizações interiores dos sentimentos, das características volitivas e dos impulsos (é elaborada). Chamamos a atenção para o facto, de nos referirmos aqui às mobilizações interiores do jogador, que por sua vez desempenha o papel de sujeito, e que por isso é aquele que activa todo o programa narrativo do jogo (Contreras, 1998).

Nos actos podemos detectar duas atitudes que se deparam com o mundo do videojogo: a manipulação das coisas (acto pragmático); e a simulação ou construção do mundo (acto cognitivo) (Contreras, 1998).

Nos videojogos podemos ter presentes quatro estádios: a *performance*, a competência, o mandato e a sanção. A *performance* está presente e aparece sempre relacionada com qualquer um dos outros estádios descritos anteriormente. No início, a posição do sujeito perante os acontecimentos do jogo de vídeo está condicionada pelo “fazer” ou de “fazer ser”, porque o sujeito “sabe fazer”, “quer fazer”, “deve fazer” ou “pode fazer”. Isto leva-nos a dizer que a *performance* (realização) está capacitada de uma competência. Contudo, a *performance* também surge relacionada com a concessão de um mandato. Este pode derivar do próprio sujeito, que goza de um determinado poder, mas também de um segundo sujeito, um verdadeiro mandador, cuja vontade provoca as acções sucessivas. Por último, a *performance* está relacionada com uma sanção, que consiste num prémio ou numa punição pelas acções do sujeito. Na sanção, tal como acontece no mandato, é feita a distinção entre o sujeito agente e o sujeito

mandador. Por um lado podemos ter um sujeito agente que, como tal, se auto-sanciona ou auto-absolve, por outro lado, podemos considerar a presença de um sujeito mandador, que no seu papel de sujeito diferente, se intitula de juiz, que dita o veredicto final e faz a avaliação das acções (Contreras, 1998).

“(…) en la narración del videojuego, el acto establece una relación con os otros, o dicho de otro modo, cada *performance* (realización) depende de ciertas condiciones y construye otras” (Contreras, 1998: 139).

Nestas relações ocorrem transformações, que fazem parte da estrutura narrativa do videojogo, que podem ser definidas como sendo um conjunto de operações lógicas que modificam a acção de uma situação para a outra. Por sua vez, estas operações lógicas, são aquilo que acontece numa sucessão de acontecimentos com conexão onde são estabelecidas modificações de situações de fundo (Contreras, 1998).

Estas transformações são denominadas, por alguns autores, como sendo variações estruturais que são apresentadas sob a forma de operações lógicas e que estão na base das modificações que ocorrem durante a história (Casetti e Di Chio, 1991:204, cit. in Contreras, 1998).

Segundo os autores referidos anteriormente, existem cinco variações estruturais que fazem parte da narrativa dos videojogos, sendo elas: a saturação, a inversão, a substituição, a suspensão e o estancamento. A saturação é definida como sendo a variação lógica, cuja situação final vem, através de conclusões lógicas, ser explicada na situação final. Ou seja, tudo que acontece entre o início e o fim do jogo são somente caminhos que são ultrapassados para chegar a um final que já conhecemos desde o início. A inversão é a variação estrutural, na qual o que era suposto acontecer no início do jogo é completamente modificado no final. Esta transformação é caracterizada pelas fases nas quais as personagens, que eram ajudantes no início do jogo, se transformam em oponentes no final deste, e vice-versa. A substituição é caracterizada, como sendo a variação que tem um ponto de partida completamente diferente da situação final do jogo. Isto acontece quando a situação final do jogo é apresentada de uma maneira completamente diferente do início. A suspensão é uma variação total do jogo. Esta variação é muito frequente em jogos em que o jogador desempenha um papel específico inspirado, por exemplo, na literatura fantástica. O estancamento é uma transformação, na qual o jogador mesmo depois de ter enfrentado e ultrapassado variados desafios e obstáculos, chega a uma situação final quase com os mesmos dados com que começou o jogo.

Deve ser levado em consideração que estas transformações não acontecem, cada uma, num ponto específico ou numa fase específica do videojogo, mas que são apresentadas aos jogadores de uma forma interligada umas com as outras (Contreras, 1998).

2.7 Depois da experiência

Neste ponto do nosso estudo surge-nos uma questão para a qual iremos tentar obter resposta: “O que está a acontecer na cabeça dos jogadores quando estes não estão a jogar jogos de vídeo?”

Uma sensação que os jogadores de videojogos experimentam é que após deixarem o videojogo e voltarem à vida real, mentalmente, continuam a tentar resolver o problema (Johnson, 2006). Isto pode parecer bizarro mas é o que acontece, segundo o autor referido anteriormente.

Daqui podemos observar o poderio que esta forma de entretenimento exerce sobre as mentes daqueles videojogadores que se dedicam à prática dos jogos de vídeo, sempre confrontados com puzzles e enigmas que tentam resolver, para vitoriosos, alcançarem com sucesso, o final do jogo onde serão consagrados campeões.

Por que é que alguém há-de disponibilizar o seu tempo para desempenhar estas tarefas que para uns fazem todo o sentido, e para outros não fazem sentido nenhum? O motivo mais óbvio, que nos ocorre, é o da recompensa. “É frequente vermos os jogos de vídeo incluídos na lista depreciativa de objectos de gratificação imediata que abundam na nossa cultura (...)” (Johnson, 2006: 36). Mas, seguindo a linha de pensamento do que acontece após deixarem o videojogo, é verificado que esta forma de entretenimento está assente sobre um sistema de recompensa retardada e não tão imediata como se pensa, “ (...) às vezes, retardada por tanto tempo que somos levados a interrogar-nos se haverá mesmo alguma gratificação” (Johnson, 2006: 36).

Porém, chega uma altura em que o jogador começa a interrogar-se acerca do próximo passo a seguir, ou encontra-se numa situação para a qual não consegue arranjar solução, e é nesta altura, que surge mais uma necessidade para conseguir completar determinada tarefa ou passar determinado nível. O jogador vai precisar de uma ajuda exterior, e é aqui que começa a “caça” aos manuais de jogo. Estes manuais surgem do desafio cognitivo proposto pelo videojogo, desafio este que tem de ser ultrapassado. Os

manuais funcionam como “ (...) uma espécie de roteiros, que contêm explicações detalhadas da forma de concluir o jogo que está a torturar-nos” (Johnson, 2006: 36).

Só para termos uma ideia do volume de vendas destes manuais atentemos à seguinte afirmação: “O manual do controverso jogo *Grand Theft Auto*, um sucesso comercial, vendeu mais de um milhão e seiscentos mil exemplares” (Johnson, 2006: 37).



Fig. 1 – GTA – San Andreas

Quem joga jogos de vídeo, frequentemente, recorre a estes manuais, quando joga um jogo. Os jogadores precisam deles para não serem dominados pelo mundo em que estão imersos, para obterem a gratificação que tanto desejam alcançar. Se precisamos de ler manuais para completar um jogo, daqui podemos concluir que, o mundo dos videojogos continua, efectivamente, a fazer parte do jogador mesmo quando este não está a jogar.

Todas as ajudas são preciosas, e os videojogadores sabem-no. Com a leitura dos manuais de jogo, estes jogadores sentem um maior controlo sobre a narrativa “ (...) mas a informação de que dispomos sobre essa narrativa – com quem devemos falar a seguir, onde está escondido o misterioso embrulho – é parcial e, por isso, em última análise, jogar um desses jogos é preencher uma lacuna de informação” (Johnson, 2006: 38).

2.8 As crianças e os jogos de vídeo

2.8.1 Medos e benefícios

Actualmente, começam a surgir alguns adultos mostrando a sua preocupação em relação aos jogos de vídeo e à sua rápida expansão entre as crianças de hoje. Não só se estão a tornar verdadeiros fenómenos de popularidade entre os mais jovens como, e cada vez mais cedo, começam a fazer parte das suas vidas. Com todos estes fenómenos a acontecer tão depressa surgem as preocupações acerca dos problemas que poderão causar no crescimento e desenvolvimento das crianças. Alguns apelam à dependência que os jogos de vídeo podem causar, contribuindo para que as crianças percam o interesse noutras actividades. Contudo, esta fundamentação, segundo alguns autores, é infundada, e parecem não existir evidências científicas concretas que possam apoiar esta afirmação. Isto acontece devido ao facto de ser um campo muito extenso, o da dependência pelos jogos de vídeo, e de ser muito difícil de provar (Sanger et al., 1997).

É certo e sabido que muitos jogos de vídeo apresentam muitos conteúdos violentos e imagens estereotipadas que reportam para esse facto, mas como já foi dito anteriormente, actualmente não existem provas concretas e inequívocas que demonstrem que a exposição a essas imagens seja capaz de produzir ou levar à adopção de atitudes violentas nas crianças (Sanger et al., 1997).

Outro dos medos existentes são as possíveis consequências a nível físico e social, derivado do demasiado tempo passado a jogar jogos de vídeo. Dentro destas alterações podemos incluir dores nos pulsos, no pescoço, nos cotovelos, incontinência, problemas epiléticos e alterações a nível da pressão sanguínea que torna-se mais elevada quando comparada com os níveis considerados normais. Mas mais uma vez, não parecem existir provas que corroborem estas afirmações, e além disso o relato deste tipo de problemas são raros (Sanger et al., 1997).

Uma particularidade que também é muito conhecida e discutida, é o receio destes jogos de vídeo provocarem o distanciamento social, por parte das crianças, que se dedicam a este passatempo. Os jogos de vídeo, segundo alguns defensores desta teoria, são vistos como a maneira mais eficaz que as crianças encontram para compensarem a falta de interacção humana e amizades, e que estes meios electrónicos afastam os seus jogadores de desenvolverem outras actividades mais tradicionais como a leitura ou

praticarem algum desporto. Muitas destas evidências são infundamentadas e existe uma grande lacuna empírica neste campo que seja capaz de provar estes factos (Sanger et al., 1997).

Do outro lado da moeda é possível encontrar educadores e investigadores que são capazes de reconhecer os potenciais benefícios da prática de jogar jogos de vídeo. Entre os benefícios apontados por estes autores podemos encontrar razões como o uso eficaz de jogos de vídeo em contexto educacional, como meio de motivar e manter os alunos concentrados nas tarefas mais difíceis ou “aborrecidas”. Os jogos de vídeo também podem ser usados em testes de avaliação de performance, para medir as habilidades psicomotoras dos intervenientes. Jogar jogos de vídeo promove as interações sociais através das interações e desafios que proporcionam e também podem servir de auxiliares em contexto terapêutico para o tratamento da sensação de baixa auto-estima, através do sentimento de controlo e poderio que levam os jogadores a experimentar. O argumento da agressividade, muitas vezes mencionado, também pode ser diminuído através da prática de jogar jogos de vídeo porque estes vão permitir aos jogadores soltarem o seu stress e tensões acumuladas num ambiente controlado (o enredo do videojogo); os videojogos permitem as crianças terem acesso às novas tecnologias e desenvolvem nelas as habilidades necessárias para trabalharem e se relacionarem de forma adequada com as tecnologias do futuro (Sanger et al., 1997). “So, do computer games turn our children into mindless zombies sitting for hours on end in front of an electronic screen and locked into a distorted, private world of violence and stereotypic images? Or are they simply a harmless and enjoyable, even creative, addition to the wider play and leisure repertoire of children? Are there serious physical, emotional and social consequences of computer game playing or can it actually be used as a positive and beneficial activity?” (Sanger et al., 1997: 65).

Parece que os factos reais ainda estão por demonstrar e provar. Com este estudo vamos tentar dar mais um contributo, através do questionamento das próprias crianças, de modo a enriquecermos este campo de investigação que parece preocupar pais, educadores e todos aqueles que trabalham com crianças, directa ou indirectamente.

2.8.2 As consolas de videojogos

As plataformas mais comumente usadas pelas crianças para jogarem os seus videojogos preferidos são as consolas de videojogos. Existem também, os computadores pessoais ou PCs, com os quais as crianças se sentem cada vez mais à vontade para manusear, mas o mercado e a expansão das consolas de jogos de vídeo parece ser um fenómeno em crescimento e de cada vez maior popularidade. Isto, talvez se deva ao facto de serem mais baratas e, portanto, tornam-se na opção de compra mais escolhida quando se trata de fazer contas ao investimento requerido. Os jogos também parecem ser a opção mais económica, uma vez que, um jogo pode levar muito tempo a ser completado por uma criança, dependendo do seu nível de dificuldade e tempo a que ela se dedica ao jogo (Sanger et al., 1997).

Juntamente com estes factos podemos adicionar que as consolas de videojogos, na sua relativamente curta existência, já sofreram grandes desenvolvimentos e modificações que as tornaram mais apetecidas pelos mais novos.

Comecemos por falar acerca das primeiras consolas que surgiram: os Spectrum e os Commodore. Estas máquinas, nos tempos actuais, ou já não existem nas casas de um jogador de videojogos ou são muito raras, isto porque, quando comparadas com as actuais consolas, estas máquinas tornaram-se obsoletas. A partir do momento que as crianças começaram a tomar contacto com máquinas mais rápidas, não só no carregamento dos jogos, mas também na qualidade gráfica, que elas começaram a exercer pressões sobre os seus progenitores no sentido da substituição dos velhos aparelhos (Sanger et al., 1997).

Ainda assim, alguns autores reportam terem encontrado, dentro do mesmo seio familiar, duas gerações de consolas a viver em paralelo: a dos pais que desenvolveram o gosto pelos jogos na altura dos Spectrum e que parecem ainda possuir essa consola e fazem uso dela para ainda jogarem os seus jogos; e a dos seus filhos, que após algum tempo passado a pressionar o dito progenitor, conseguiram convencê-lo a comprar para eles uma consola de videojogos dos tempos modernos. No entanto, quando questionadas, quer os pais quer os filhos, acerca das consolas que cada um usa, as respostas são unânimes: não usamos a outra consola porque não conseguimos trabalhar com ela, é muito complicada (Sanger et al., 1997). Num estudo feito, quando os pais são questionados acerca da aquisição de uma consola de nova geração, foram obtidas respostas no sentido de admitirem que as novas consolas parecem ser mais modernas e

mais atraentes, mas que mesmo assim, ainda preferem jogar no Spectrum (Sanger et al., 1997).

Mantendo-nos ainda na comparação com as velhas plataformas de videojogos, vamos agora falar das primeiras consolas portáteis que eram uns pequenos aparelhos, que cabiam num bolso e poderiam ser levadas para qualquer parte. Quais as razões que levaram as crianças a quererem trocar essas consolas por uma mais moderna? A principal razão apontada pelos mais novos é o facto desses jogos, ao fim de algum tempo, se tornarem muito limitados, com reduzidas variedades de jogos disponíveis, da duração das baterias serem muito curtas e da relação preço/qualidade do produto ser pouco satisfatória: “There was a general feeling amongst the children that these little games were no longer worth having. Gameboy, however, still appeared to be relatively popular because it could be easily carried around and offered the opportunity to play different games” (Sanger et al., 1997: 70).

As crianças de hoje conhecem bem as suas opções e têm a matéria bem estudada neste sentido, pois só assim serão capazes de argumentar em seu favor quando chega a hora de convencerem os seus pais que está na altura de trocar a velha consola por uma nova, ou caso ainda não sejam possuidores de uma consola de videojogos, demonstrarem o seu desejo de forma convincente.

2.8.3 Os videojogos como meios educacionais

Num estudo realizado por Sanger et al. (1997), estes autores encontraram algumas evidências acerca da utilidade dos jogos de vídeo na educação das crianças. Os referidos autores depararam-se, no decorrer do estudo, com os chamados jogos electrónicos “educacionais” direccionados, principalmente, às faixas etárias de 3 – 7 anos, que são usualmente comprados pelos pais como sendo brinquedos capazes de melhorar e enriquecer a aprendizagem das crianças. Mas o que os investigadores descobriram foi que as crianças rapidamente se aborrecem com esses jogos electrónicos. Apesar dos pais fazerem declarações opostas, a realidade é que as crianças intervenientes no estudo, acham esses brinquedos muito limitados, não satisfatórios, fracos substitutos da interacção humana. As crianças que passavam algum tempo com estes brinquedos demonstravam pouco interesse nos mesmos e não se sentiam

estimuladas a interagir com eles porque as suas características, passado pouco tempo, não lhes inspiravam agrado.

Contudo, esta falta de interesse não pode ser expandida até aos jogos de vídeo. Aqui, as crianças demonstram entusiasmo, animação e envolvimento. Ora, isto acontece, porque ao contrário da experiência oferecida pelos jogos electrónicos “educacionais” já referidos anteriormente, os videojogos e a sua natureza interactiva é muito apreciada pelas crianças. Mesmo quando comparados com a televisão, segundo os autores deste estudo, os jogos de vídeo são um meio que permite a activação da passividade provocada pela acção de estar simplesmente sentado a ver televisão. As crianças, ao sentirem que controlam e que são capazes de influenciar as acções de uma personagem num videojogo, tornam-se mais activas e despertas para os acontecimentos que as rodeiam. Em vez de estarem, de uma forma passiva, a assistirem a um conjunto de acontecimentos que se passam na televisão, elas precisam de estar totalmente alertas e de reagirem aos eventos que se desenrolam num videojogo. Com isto podem aprender a reagir ao meio circundante de uma forma mais eficaz.

2.8.4 Realidades e fantasias

Ao ficarmos algum tempo a observar uma criança, enquanto esta joga um videojogo, é evidente e fácil de verificar o nível de concentração que esta emprega na actividade. Não raras vezes já ouvimos um adulto, em alguma ocasião, fazer a seguinte declaração: “Quando ele/ela está a jogar não presta atenção a mais nada, parece que fica hipnotizado!”.

Enquanto as evidências apontam para uma total absorção e envolvimento por parte das crianças aos jogos de vídeo, as crianças também, frequentemente, fazem juízos críticos acerca dos gráficos e da linguagem agressiva a que são expostas durante o tempo que passam a jogar jogos de vídeo. Temos de admitir que poderá ser perturbador ouvir uma criança gritar palavras que sugiram algum grau de agressividade ou violência quando jogam videojogos. Porém, existem dois factores que servem para diminuir a defesa de que os jogos de vídeo violentos são responsáveis pelos comportamentos e/ou linguagem agressiva demonstrados pelas crianças (Sanger et al., 1997).

Em primeira instância temos o facto de que as crianças desde sempre demonstraram, naturalmente, preferências por imagens violentas. Senão atendamos à

realidade que é a seguinte: as crianças sempre mostraram interesse por histórias que envolvam monstros, e que são compostas por outros elementos assustadores, e estas histórias são temas sempre actuais em conversas que têm lugar nas salas de aula, nos recreios ou em casa (Sanger et al., 1997).

Um segundo factor sugere que a linguagem usada pelas crianças não é tão sinistra como parece ser à primeira vista, o que demonstra que o acto de jogar um videojogo está divorciado da realidade. Num estudo levado a cabo por Sanger et al. (1997), estes tiveram a oportunidade de verificar, que as crianças envolvidas conseguiam fazer a distinção entre a realidade e a ficção, relacionadas com os gráficos dos videojogos que jogavam. Os ditos autores também verificaram que, apesar de palavras como “mata” e “morre” fazerem parte do vocabulário usado pelas crianças durante o tempo que jogavam videojogos, as mesmas não tinham qualquer conexão com a morte e o acto de matar alguém na vida real.

Quando questionada, uma criança que é caracterizada pelos pais e professores como sendo inteligente, sensível, bem-comportada e trabalhadora, acerca de qual é o seu videojogo preferido, a mesma criança faz a referência a um título composto por conteúdos considerados violentos, e isto não é de forma alguma, uma influência negativa para ela (Sanger et al., 1997). Agora atentemos ao seguinte: a mesma criança descrita, anteriormente, quando questionada acerca de um programa de televisão onde ela presenciou a queda, e subsequente explosão de um avião, resultando daí um acidente fatal para muitas pessoas, expressou a sua tristeza e ficou perturbada ao ponto de afirmar que nunca iria viajar de avião em circunstância alguma (Sanger et al., 1997).

Este episódio levanta uma questão muito significativa para o desenrolar do nosso estudo relacionado com a noção de realidade que as crianças apresentam. Parece que o visionamento de televisão e filmes sugerem sensações e emoções diferentes nas crianças quando comparadas com o acto de jogar videojogos. As crianças parecem ser capazes de descrever e presenciar cenas e acontecimentos muito desagradáveis quando jogam videojogos e não demonstrarem qualquer tipo de distúrbio relacionado com a exposição a essas imagens (Sanger et al., 1997).

Com certeza que também existem excepções, e ocasionalmente, encontramos crianças que são influenciadas pelos jogos de vídeo, e exibem atitudes violentas, claramente resultantes da continuada exposição a jogos de vídeo de conteúdo violento ou linguagem agressiva. Não é possível afirmar com toda a certeza que os conteúdos violentos e as imagens agressivas de certos videojogos não possam apelar à violência

junto dos mais novos. Contudo, não é possível generalizar estas atitudes em relação aos jogos de vídeo, e o comportamento destas crianças não pode ser completamente derivado da atitude de jogar jogos de vídeo violentos, onde a exposição a mortes e violência seja uma constante. Normalmente, é verificado através de investigação mais cuidada, que no seio familiar existem antecedentes ou episódios regulares de violência, e as dificuldades pessoais que a criança possui, vítima da exposição à violência doméstica, são as verdadeiras responsáveis pelo comportamento agressivo dos mais novos. O acto de gostar de jogar jogos de vídeo violentos torna-se, deste modo, mais um dos aspectos de expressão do comportamento problemático da criança (Sanger et al., 1997).

Num estudo realizado por Sanger et al. (1997), estes autores descobriram que as crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 9 anos de idade, que participaram no estudo, particularmente os mais novos, não expressaram as suas preferências por jogos de vídeo violentos. As escolhas preferenciais destas crianças foram jogos de vídeo através dos quais poderiam controlar as suas personagens de banda desenhada favoritas, baseadas em filmes de animação. Isto foi particularmente verificado em jogos de plataformas. Entre os rapazes foi descoberto que estes preferiam jogar videojogos, relacionados com os seus desportos favoritos.

Ainda na continuação do estudo desenrolado pelos autores referidos no parágrafo anterior, verificou-se que os rapazes acham os jogos de desporto, futebol em particular, muito interessantes devido ao desafio que proporcionam. Estes tipos de jogos permitiam aos rapazes fazerem parte de mundos, onde normalmente, são meros espectadores. Estes aspectos dos jogos de vídeo começam a levantar algumas questões acerca de um assunto que rodeia a simulação de realidades onde a principal virtude jaz na verosimilhança. Verifica-se, que não só nos jogos de desporto, mas também, em alguns jogos de combate, a principal preocupação na revisão dos jogos por parte das revistas da especialidade é, precisamente, o facto de aproximação aos aspectos que se passam no mundo real. Todo o movimento e crescimento dos jogos de vídeo parecem, nos dias de hoje, mais direccionados para o conceito de realidade virtual (Sanger et al., 1997).

2.8.5 Escolher os jogos

As crianças parecem adoptar os mais variados critérios quando chega a altura de escolherem um jogo que gostariam de comprar. Existem alguns exemplos, nomeadamente, quando se presenteia uma criança com um videojogo na altura do Natal ou no seu Aniversário, e esse jogo não vai de encontro ao seu gosto pessoal. Este exemplo que aqui tomamos como linha de orientação envolve as crianças no estudo já referido, no ponto anterior. Apenas algumas destas crianças tinham como hábito a leitura de revistas ou jornais da especialidade, a não ser algumas, com idades próximas dos 9 anos. Mesmo os programas televisivos a que poderiam assistir, programas esses que continham revisões a alguns videojogos, não eram vistos por essas crianças porque as mesmas os consideravam aborrecidos. Outro factor que é descurado é a sinopse do jogo que vem na parte de trás de todos os videojogos (Sanger et al., 1997).

Não possuindo nenhuma dessas influências ou ajudas na escolha dos jogos, as crianças parecem mostrar maior interesse nos jogos inspirados em desenhos animados com algum grau de popularidade. Os seus pares também têm alguma influência quando chega a hora de escolher um videojogo, e as grandes superfícies comerciais que, através de publicidades apelativas, levam as crianças a desejarem este ou aquele título.

As crianças do referido estudo, também são por vezes influenciadas pela caixa que envolve o videojogo. Mas algumas destas crianças, com o passar do tempo, desenvolvem alguma relutância, no que diz respeito a este aspecto. Isto acontece pelo facto das crianças experimentarem a sensação de comprarem um videojogo que, tendo uma capa visualmente apelativa e interessante, o jogo acaba por ser uma desilusão quando o começam a jogar (Sanger et al., 1997).

Existem também crianças, que pedem nas lojas onde vão comprar os jogos para os experimentarem antes de consumarem a compra. Estes jogadores já têm algum conhecimento acerca do título que pretendem adquirir e, perante isto, passam pouco tempo nas lojas à procura do videojogo que querem. Este conhecimento poderá ser adquirido através de vários meios, nomeadamente, através da prática de um jogo em casa de amigos ou familiares, por empréstimo entre amigos, por publicidade que viram na televisão, mediante algum programa televisivo que demonstrou imagens e através das críticas efectuadas ao jogo em questão (Sanger et al., 1997).

Algo que costuma atrair as crianças e que tem vindo a fazer-se sentir, com maior regularidade, é a criação de videojogos inspirados em desenhos animados, em séries

infantis, ou filmes. As crianças que jogam jogos de vídeo sentem-se atraídas pela possibilidade de poderem controlar uma personagem que gostam muito e com a qual já estão familiarizados, embora em contextos diferentes. Obviamente, que nem sempre os jogos correspondem às suas expectativas iniciais e existem títulos extraídos de outros meios de entretenimento, que devido à sua pobre animação ou acções limitadas, se transformam em fracassos no mundo dos videojogos (Sanger et al., 1997).

2.8.6 Adquirir jogos de vídeo

A aquisição de jogos de vídeo pressupõe, a maioria das vezes, a sua compra. Assim, torna-se preponderante analisar as formas através das quais as crianças adquirem os seus jogos de vídeo. Isto é, percebermos a noção que as crianças possuem acerca do valor monetário dos jogos de vídeo.

No que diz respeito ao preço dos videojogos, as crianças parecem, na sua maioria, aceitar bem os preços que são praticados, ou por vezes, mostram ser completamente ignorantes acerca deste assunto. Somente a partir dos 9 anos de idade é que começa a revelar-se, por parte das crianças, a consciência no que diz respeito ao preço dos jogos de vídeo, altura também coincidente com aquela em que começam a fazer algumas comparações, entre as variadas marcas disponíveis no mercado (Sanger et al., 1997).

Uma possibilidade é a das crianças puderem comprar jogos em segunda mão, ou aproveitarem para comprar, quando surgem baixas de preços em algum título que seja do seu interesse. Contudo, estas alternativas não parecem ser muito apreciadas pelas crianças. No caso de serem jogos em segunda mão as crianças mostram alguma relutância em possuírem um jogo que já foi usado, e questionam-se da razão que levou o dono anterior a querer-se desfazer do mesmo: o jogo não presta, é demasiado fácil ou está danificado. Estas são as razões, mais comumente, apontadas pelas crianças para não quererem jogos em segunda mão. Quando se trata da possibilidade de adquirirem um título que está em promoção, as crianças alegam que se o jogo está mais barato, então é porque já pertence a uma geração anterior de videojogos, e portanto, faz parte de uma tecnologia que está ultrapassada (Sanger et al., 1997).

Aqui fica demonstrado que as crianças não são ignorantes, quando se trata de distinguir entre tecnologias antigas e tecnologias recentes. E normalmente, elas querem

ter acesso à mais recente tecnologia, porque a associam a uma maior qualidade e é sempre bom sentirem que estão a acompanhar os mais recentes avanços, não correndo assim o risco, de serem ultrapassados pelos colegas.

Como acontece com todos os bens que pretendemos adquirir, este não é oferecido de graça aos seus utilizadores. Os jogos mais recentes pressupõem um investimento monetário maior, em contrapartida, os jogos mais antigos, e devido ao factor de serem associados a uma tecnologia já ultrapassada, tornam-se mais baratos. Mas não são as crianças que têm de desembolsar algum dinheiro quando querem um videojogo, este papel, normalmente, cabe aos pais. Como Sanger et al. (1997), tiveram oportunidade de averiguar no seu estudo, os pais entrevistados não pareceram muito preocupados com os preços dos videojogos praticados pelos comerciantes, embora tenham reconhecido que alguns jogos de vídeo têm um preço um pouco elevados, eles parecem aceitar esse facto devido à realidade de não poderem fazer nada acerca deste assunto. Mais uma vez, Sanger et al. (1997), tiveram a oportunidade de verificar, que os pais que pareciam estar mais alerta em relação ao elevado custo dos videojogos, também foram aqueles que, em primeiro lugar, não permitiam aos seus filhos adquirirem consolas de videojogos para terem em casa.

Posto isto, pudemos reconhecer que as crianças desenvolvem as suas próprias estratégias para terem acesso aos videojogos que não possuem, mas que gostariam de jogar. Uma dessas estratégias é a troca ou empréstimo de jogos, entre amigos. Mas mesmo neste contexto, os pais mostram alguma apreensão no que concerne ao valor dos jogos. Pois estes são dispendiosos, e os pais não conseguem controlar da forma que desejariam, o empréstimo de jogos efectuados pelos filhos, correndo o risco destes ficarem danificados (Sanger et al., 1997).

2.9 Porque é que se jogam jogos de vídeo?

Existem ainda, poucos dados empíricos que apoiem, definitivamente, a resposta a esta questão. Sendo assim, vamos elaborar algumas análises de respostas dadas por autores, que se interessam pelo estudo do mundo dos jogos de vídeo, e que por sua vez, também já se questionaram neste sentido.

2.9.1 Tomar decisões e ser recompensado

Para quem não se dedica a esta actividade (jogar jogos de vídeo) pode parecer estranho como é possível que alguém se consiga interessar por tal actividade, e como é que despende tanto tempo a tentar passar um nível, ou a tentar descobrir uma entrada secreta que o levará até ao próximo nível, se isso pelo menos directamente, não irá acrescentar nada de novo à sua existência.

Porque é que temos de matar o mau? Porque é que temos que resolver o enigma? Porque é que temos de ir por aqui e não por ali? Uma das razões pela qual as crianças gostam de passar tanto tempo a jogar jogos de vídeo parece estar relacionada, com a actuação cerebral exigida por esta actividade (Johnson, 2006). Esta apresenta-se como uma nova forma de cultura, que encontrando-se em claro crescimento, e como já foi referido neste estudo, está a transformar a forma de pensar das mentes mais jovens.

Sendo assim, a questão é: “Por que razão estão os miúdos tão ávidos por absorver tanta informação, quando esta lhes é apresentada sob a forma de um jogo?” (Johnson, 2006: 39, 40). O autor Steven Johnson apresenta a sua justificação fortemente apoiado em dados obtidos através da neurociência e da actividade cerebral a que esta ciência se dedica. “ (...) pode argumentar-se com segurança que o poder dos jogos de cativar tem a ver com a sua capacidade de atingir os circuitos naturais de recompensa do cérebro” (Johnson, 2006: 41). Segundo o autor referido, os neurocientistas já estabeleceram uma distinção entre a forma como o cérebro procura recompensas e a forma como proporciona prazer. O sistema responsável pela sensação de prazer que sentimos quando desempenhamos uma actividade que nos agrada é chamado de sistema dopaminérgico. Para sentirmos prazer, ou não estarmos constantemente deprimidos e ansiosos, é preciso que os níveis de dopamina no cérebro sejam os ideais, com o risco de vermos o nosso humor alterado.

“O neurocientista Jaak Panksepp chama ao sistema dopaminérgico o “circuito de busca” do cérebro” (Johnson, 2006: 42), este sistema é responsável por nos levar a procurar novas recompensas, no meio que nos rodeia. A ansiedade ou a depressão, sem estarmos aqui a referirmo-nos a casos extremos em que só com a ajuda de fármacos e de acompanhamento médico especializado é que vemos o problema resolvido, desencadeiam em nós o desejo de procurar. E talvez, inconscientemente, nós dedicamo-nos a essa procura até que os níveis de dopamina voltem ao normal.

“Qual a ligação destas descobertas com os jogos?” (Johnson, 2006: 42). Podemos começar por reflectir sobre a vida real e onde estão as recompensas que tanto ansiamos. Basta olhar á nossa volta para chegarmos à conclusão que a vida real está cheia de recompensas mas, sem podermos exercer grandes influências, e devido à velocidade com que vivemos as nossas vidas, as potenciais recompensas, aquelas que desejaríamos alcançar, ou não estão claramente definidas ou passam por nós sem que as consigamos agarrar. No mundo dos videojogos isto não acontece e as recompensas estão em toda a parte, e na maior parte dos jogos, este mundo ficcional é mais rico em recompensas quando comparadas com as da vida real. Para além disso, estas recompensas estão claramente definidas, quer seja na forma de uma vida extra, no acesso a outros níveis, em novos equipamentos ou novos poderes (Johnson, 2006). As recompensas nos jogos estão perfeitamente adequadas ao nível ou momento da acção em que nos encontramos. Os criadores de jogos sabem disto e levam este aspecto em atenção quando estão a criar uma interface de jogo como “ (...) forma de manter os jogadores sempre informados das potenciais recompensas que podem obter e da necessidade que têm dessas recompensas” (Johnson, 2006: 43).

Existem êxitos de vendas onde a proposta é a seguinte: o jogador na pele de uma personagem, possui a liberdade de andar a vaguear por uma extensa cidade, criando as suas próprias narrativas, não sendo obrigado a seguir um caminho predeterminado pelo enredo do jogo, em livre exploração desse mundo virtual, mas apesar desta liberdade, o jogo obriga ao cumprimento de missões para que o jogador possa ter acesso a outras zonas da cidade ou a equipamentos diferentes (Johnson, 2006).

Como explicar a atracção que estes jogos exercem sobre o jogador? Segundo Steven Johnson “busca” é a palavra que melhor define este “ (...) impulso que estes jogos criam nos jogadores” (Johnson, 2006: 44). Claro que o objectivo final de todos os videojogos é vencer a narrativa e conseguir acabar o jogo. Mas o que parece prender os jogadores na maior parte do tempo “ (...) é um tipo elementar de desejo: o desejo de *ver o que vem a seguir*” (Johnson, 2006: 44). Para quem não se dedica a este tipo de entretenimento pode parecer estranha esta motivação: o jogador quer ter acesso a uma zona da cidade, não porque essa zona esteja lá, mas porque ainda não conseguiu ter acesso a ela; não temos acesso a essa zona mas sabemos, através da leitura do manual do jogo, ou porque a narrativa assim nos sugere, que se cumprirmos algumas missões, se passarmos mais algum tempo a jogar, acabaremos por ter acesso a ela e, depois, também a poderemos explorar.

Voltando a falar do contributo da neurociência para o nosso estudo, ela antecipou-se a explicar aquilo que os videojogos têm demonstrado. “Se criarmos um sistema onde as recompensas estejam claramente definidas e sejam conseguidas através da exploração de um meio envolvente, o cérebro humano sentir-se-á atraído por esses sistemas, mesmo que sejam constituídos por personagens virtuais e passeios simulacros” (Johnson, 2006: 45). Se lermos com atenção qualquer revisão de um videojogo, verificamos que a maior parte não possui temas muito interessantes, sendo estes temas parecidos ou iguais, em dois títulos de videojogos diferentes. Sendo assim, podemos concluir que não são os temas que prendem os jogadores, mas o sistema de recompensas sobre o qual determinado videojogo está construído (Johnson, 2006).

Estando os videojogos construídos de forma a prender o sistema de recompensa do cérebro humano, então o que poderemos tirar de positivo desta experiência? Os jogadores não estão à procura de lições de vida, nem como saber enfrentar os problemas do dia-a-dia. Os videojogos agarram cada vez mais crianças e adultos à sua frente, mas os seus mundos são sempre acerca de conseguir salvar uma princesa, participar em tiroteios ou gerir eficazmente uma cidade. Achamos que neste ponto, não podemos simplesmente ignorar os conteúdos que existem em muitas actividades, e que essas actividades podem contribuir com algo de positivo para o cérebro humano. Não desempenhamos uma tarefa simplesmente porque queremos saber como funciona uma máquina, ou que componentes a compõem. Desempenhamos uma tarefa porque acreditamos que, no futuro, essa actividade terá algum efeito positivo sobre nós (Johnson, 2006).

Quando jogamos videojogos não interessa o que estamos a pensar enquanto passamos tempo a jogar, mas o mais importante é, como estamos a pensar. “Talvez a maior de todas as falácias pedagógicas seja a ideia de que uma pessoa só aprende aquilo que está a estudar em determinado momento. A aprendizagem colateral como via para a formação de atitudes duradouras, de gostos e aversões, pode ser e é muitas vezes mais importante do que uma lição de ortografia, de geografia ou de história. Essas atitudes são fundamentalmente aquilo que vai contar no futuro” (Dewey cit. *in* Johnson, 2006: 47).

Além do sistema de recompensa, que é muito agradável para o nosso cérebro, como já tivemos a oportunidade de verificar anteriormente, existe outra característica dos videojogos que também funciona como factor de atracção: o poder e a iniciativa de termos que tomar decisões. Os jogos obrigam-nos a tomar decisões, a escolher e a

definir prioridades. Daqui, podem nascer benefícios intelectuais dos quais os jovens podem usufruir, no futuro. Em última análise, os jovens aprendem a pensar, pois se considerarmos que saber pensar significa tomar as decisões certas através da avaliação dos dados, da análise das situações, da revisão dos objectivos a longo prazo e depois decidir, então, o contributo dos videojogos é claro (Johnson, 2006). Nenhuma outra forma cultural moderna parece ser tão eficaz em envolver de forma directa os principais mecanismos cerebrais da tomada de decisões. “Vista de fora, a principal actividade de um jogador parece ser clicar e disparar, e é por isso que as opiniões convencionais sobre os jogos se centram tanto na coordenação mão-olho. Mas, se conseguíssemos espreitar para dentro da mente do jogador, perceberíamos que a actividade principal é completamente diferente: tem a ver com tomar decisões, umas vezes baseadas em avaliações fugazes e outras em estratégias a longo prazo” (Johnson, 2006: 48).

2.9.2 O papel das emoções

Existe outro factor que parece estar por detrás das razões que impelem tantas crianças e adultos a jogarem videojogos. Este factor tem a ver com o papel das emoções, ou seja, de que forma estas são suscitadas a quem joga. Para ficarmos a conhecer melhor a força que as emoções exercem sobre os jogadores vamos analisar um artigo escrito por Nicole Lazzaro (2004), presidente da XEODesign, que é uma entidade que se dedica ao estudo da experiência dos jogadores e desenho de sistemas interactivos para o mercado de massas.

Esta empresa e os seus constituintes, XEODesign, estão fortemente interessados em descobrirem cada vez mais dados acerca do papel das emoções nos jogos de vídeo, e procuram explorar novas formas de criar emoções nos jogadores em vez de se concentrarem em enredos e histórias muito elaborados. Durante doze anos de pesquisa foi verificado que existem pessoas que ficam zangadas quando jogam videojogos, outras ficam excitadas e, por vezes, até chegam a chorar (Lazzaro, 2004). Sendo assim, e deparando-se com estes dados, este conjunto de investigadores levantaram algumas questões como: “Quantas emoções se podem experimentar quando se joga um videojogo?”; “Será que as pessoas jogam para sentirem emoções e para sentirem o desafio?”; “Se as emoções são importantes quando se joga, afinal, de onde é que elas provêm?”; “Será que as pessoas mudam de jogos para sentirem emoções diferentes?”;

“Será que é possível construir mais momentos de jogo com emoções de modo a proporcionar sensações nos jogadores em vez de se elaborarem complexas narrativas e histórias?”; “Será que aqueles que trabalham no desenvolvimento de títulos jogáveis já estão a fazer isto?” (Lazzaro, 2004).

Os investigadores da XEODesign realizaram um estudo do qual concluíram que, apesar da história dos jogos não ser a mais atractiva para os jogadores, estes experimentavam mais de trinta emoções enquanto jogavam os respectivos videojogos. Com os dados obtidos, os investigadores concluíram que as pessoas jogam jogos de vídeo não pelos jogos em si, ou pelas experiências proporcionadas, tais como: o incremento da adrenalina, a aventura, o desafio mental, o momento para estarem sozinhas ou com os colegas. Mas sim, para sentirem experiências “momento-a-momento”, quer estejam a resolver um grande desafio no jogo, a tentar encontrar um escape para as preocupações do dia-a-dia, ou simplesmente, quando estão a tentar perceber como funciona (Lazzaro, 2004).

Com estes dados, os investigadores da XEODesign quiseram saber mais acerca do que poderia ser dito acerca dos jogos de vídeo e que tipos de experiências, internas e externas, é que os jogadores mais apreciavam e esperavam dos videojogos. Para além dos gráficos bem desenhados e vanguardistas existem razões escondidas nas cabeças dos jogadores, que os levam a pensar e a sentir de maneiras diferentes.

Para responder a estas questões foi realizado um estudo, que incluiu 15 jogadores que gostavam muito de jogar, 15 jogadores que jogavam ocasionalmente, e 15 jogadores que não jogavam. Foram procuradas pistas que pudessem dar indícios acerca do que acontecia antes, durante e depois de jogarem videojogos. No final do estudo compilaram todas as emoções e criaram aquilo a que chamaram “Quatro Factores Chave” responsáveis por desenvolverem emoções nos jogadores durante o tempo que estão a jogar (Lazzaro, 2004).

A XEODesign criou, desta forma, os “Quatro Factores Chave” para emoções sem história que fossem de encontro aos seguintes requerimentos:



Critérios dos “Quatro Factores Chave”:

1. Aquilo que os jogadores gostam mais quando jogam;
2. O que cria emoções puras sem história;
3. O que já está presente nalguns jogos com grau de popularidade elevado;

4. Tudo apoiado em teorias psicológicas e outros estudos.

A XEODesign concluiu que cada uma destas “Chaves” representa uma razão para as pessoas jogarem jogos de vídeo e que cada “Chave” compõe um mecanismo da emoção em cada aspecto diferente na experiência do jogador. Tanto os jogadores como os jogos variam na proporção em que cada “Chave” é a mais importante para apreciarem o divertimento (Lazzaro, 2004).

Os “Quatro Factores Chave” desbloqueiam as emoções através de:

1. Divertimento no limite;
2. Divertimento moderado;
3. Estados alterados;
4. O factor pessoa.

1. Divertimento no limite

Emoções derivadas de desafios significativos, estratégias e puzzles

Para muitos jogadores a principal razão pela qual jogam jogos de vídeo é a oportunidade que têm de superar obstáculos difíceis. O divertimento no limite cria emoções através da estruturação da experiência dirigida para a perseguição de um objectivo. O desafio apresentado foca a atenção do jogador e recompensa-o com a experiência de sentir frustração ou triunfo pessoal. Estes factores são responsáveis por compensar o jogador, com feedback constante relacionado com o seu progresso e sucesso no jogo. Os jogadores que podem ser caracterizados por esta “Chave” jogam para testarem as suas capacidades e para sentirem que são capazes de atingir os objectivos. Os jogadores envolvidos no estudo declararam que gostavam de:

- Jogar para verem quão bom realmente são;
- Jogar para derrotarem o jogo;
- Terem múltiplos objectivos;
- Dependerem da sua estratégia em vez da sorte.

2. Divertimento moderado

Cativar a atenção com ambiguidade, incompletamente e detalhe

Outros jogadores, como não levam o acto de jogar tão a sério como os jogadores anteriores, procuram o divertimento partilhando-o com a experiência proporcionada pelos videojogos. Os jogadores que se encaixam nesta categoria gostam de ter a sua atenção cativada pelo jogo, mas o objectivo principal nunca é ganhar. A “Chave” que lhes proporciona imersão no videojogo desperta nestes sujeitos uma sensação de curiosidade, levando-os a considerar as opções que têm à sua disposição e descobrirem um pouco mais acerca do jogo. As sensações do maravilhoso, mágico e mistério podem ser muito intensas, mas estes jogadores apenas jogam para preencherem a sua atenção com algo de novo. Este grupo diz gostar de:

- Explorar novos mundos com personagens intrigantes;
- Excitação e aventura;
- Quererem perceber como funciona;
- Ver o que acontece na história, mesmo que tenham de a atravessar;
- Sentir que eles e a sua personagem no jogo são como um só;
- Ouvir o som das cartas a serem baralhadas;
- Criar dragões.

Os jogos que são criados para corresponder às satisfações e expectativas deste público-alvo, não precisam necessariamente de ser compostos por mundos em 3D, apenas precisam de os manter imersos na experiência. Jogos ricos em estímulos e detalhes levam os jogadores a fazerem uma pausa no jogo para os admirarem com curiosidade, ficando hipnotizados com as repetições e ritmos do videojogo.

3. Estados alterados

Gerar emoções com percepção, pensamento, comportamento, e com outras pessoas

Estes jogadores declararam que a maneira como o jogo os faz sentir por dentro constitui a principal razão para jogarem jogos de vídeo, ou por outras palavras, estes jogadores vêem nos videojogos uma terapia. Descreveram que gostavam das mudanças

do seu estado interior provocadas pelos jogos de vídeo e, sendo assim, gostavam da maneira como os jogos os faziam sentir, quer durante o tempo passado a jogar, quer depois de jogarem. A “Chave” da experiência interior concentra-se na maneira como os aspectos exteriores ao jogo cria emoções no interior dos jogadores. Esta característica da experiência dos jogadores é a responsável por combinar a percepção, comportamento e pensamento num contexto social para produzir sensações interiores e outras emoções mais frequentes do que a simples excitação e alívio. Os jogadores que usam esta “Chave” jogam para experimentarem as passagens de uns estados mentais para outros, ou para sentirem alguma sensação diferente e pensarem de diversos modos. Os jogadores que expressam procurar o divertimento em estados interiores dizem gostar de:

- Limparem a cabeça através do acto de passarem de nível;
- Sentirem-se melhor com eles próprios;
- Evitarem o aborrecimento;
- Serem bons em alguma coisa com importância.

Os videojogos que encaixam nas características desta “Chave” estimulam os sentidos dos jogadores e usam as emoções de forma inteligente incitando à interacção.

4. O factor pessoa

Criar condições para a competição entre jogadores, cooperação, performance e espectáculo

Muitos jogadores jogam para sentirem o prazer de jogar contra outros jogadores, dentro e fora do videojogo. Além destes jogadores procurarem mais os jogos que contenham a característica de multi-jogadores, eles estruturam a sua experiência de jogar de modo a darem maior importância à interacção entre jogadores. Por vezes, os aficionados por este tipo de jogos, não gostam do jogo que estão a jogar, mas jogam-no só para poderem estar com os seus amigos. As emoções que tenham a ver com rivalidades, trabalho de equipa e camaradagem são frequentemente sentidas por estes jogadores, enquanto perseguem os objectivos propostos pelo videojogo. Estes vêem os videojogos como um mecanismo de interacção social. Aqueles que se identificam com este tipo de “Chave” dizem que:

- São as pessoas que são viciantes e não os jogos;

- Procuram desculpas para convidar os amigos para irem a casa deles;
- Não gostam de jogar videojogos, mas admitem que é uma maneira divertida de passarem tempo com os amigos;
- Não jogam, mas acham divertido ficarem a ver jogar.

Os jogos que oferecem a possibilidade de multi-jogadores jogarem o mesmo jogo são os que melhor se encaixam nesta “Chave”, dando a possibilidade dos jogadores cooperarem e competirem de variadas formas oferecendo, deste modo, uma vasta variedade de experiências emocionais. O espectáculo que estas formas de competição podem alimentar, dando hipóteses aos jogadores de testarem as suas habilidades, também proporcionam momentos de performance e de divertimento a que todos podem assistir.

2.9.3 Razões para jogarmos videojogos

Para além do estudo que mencionamos anteriormente, Marc Prensky (2001c), que também se dedica ao estudo dos videojogos, elaborou algumas conclusões de forma a sintetizar aquelas que são, para ele, as razões mais evidentes que levam as pessoas a jogarem videojogos.

As razões apresentadas pelo referido autor são as seguintes:

- Os videojogos são uma forma de divertimento e, como tal, são uma fonte de satisfação e prazer;
- São uma forma de jogo capazes de nos transmitir doses intensas e apaixonadas de envolvimento;
- Funcionam sobre um sistema que assenta num conjunto de regras a serem cumpridas, o que nos fornece estruturação;
- Contêm objectivos a atingir, facto que nos mantém motivados;
- São uma fonte de interactividade, que dá a sensação de termos de realmente desempenhar tarefas;
- Possuem consequências e feedbacks, transmitindo-nos, deste modo, algum ensinamento;
- São adaptativos, o que nos proporciona a sensação de fluxo;

- Os videojogos exigem condições para se alcançar a vitória. Este aspecto é gratificante para o ego;
- Possuem conflitos, competições, desafios e oposições que fazem subir a adrenalina dos jogadores;
- Existe sempre um problema para ser resolvido, apelando, deste modo, à criatividade;
- A interacção que compõe os videojogos contribui para construção da socialização e de grupos sociais;
- Os videojogos possuem uma história e uma representação capazes de transmitir emoções aos jogadores.

Como podemos concluir, através da leitura das razões que nos levam a jogar videojogos já apresentadas no nosso estudo, existem pontos que são iguais. O divertimento parece ser uma razão sempre apontada, por quem se dedica a esta temática, a possibilidade de interacção com os outros, factor que permite a construção de grupos sociais com interesses em comum; o desejo de se sentirem emoções diferentes daquelas que sentimos no nosso dia-a-dia; a sensação de sermos capazes de alcançar objectivos e, deste modo, sentirmos que somos bons em alguma coisa; a possibilidade de resolvermos puzzles, momentos que nos permitem esquecer, nem que seja por alguns minutos, as tarefas ou problemas que temos por resolver.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

3.1 Introdução

Seaman (1987) cit. in Fortin (2003) define a investigação científica como sendo um processo metódico de colheita de dados, observáveis e explicáveis, com fundamentação apenas na experiência, que tem como objectivo principal descrever, explicar, predizer ou controlar factos da maneira como realmente se manifestam.

Existem algumas dificuldades relacionadas com o facto de se começar uma investigação científica. Sendo uma investigação “ (...) algo que se procura (...) ” (Quivy e Campenhoudt, 2003: 29), devemos encará-la como um percurso a realizar em direcção a um melhor conhecimento, com todas as hesitações, desvios e incertezas a ela implicadas (Quivy e Campenhoudt, 2003).

A investigação científica visa conhecer melhor uma realidade, compreender melhor este universo do qual fazemos parte. Fazemos investigação para sermos capazes de responder a problemas, por curiosidade ou por interesse. Seja qual for o factor que nos impele para a obtenção de tal conhecimento, uma certeza temos: “ (...) todo o conhecimento se adquire” (Gauthier, 2003: 33).

“Há um problema quando sentimos a necessidade de preencher o desvio entre uma situação de partida insatisfatória e uma situação de chegada desejável (...). Neste contexto, um problema de investigação concebe-se como um desvio consciente que se pretende anular entre o que sabemos, julgado satisfatório, e o que deveríamos saber, julgado desejável” (Gauthier, 2003: 66). Este “*saber desejável*” é que define a preferência do investigador pelo tema escolhido. “De uma maneira geral, um tema de investigação encontra sua pertinência quando se inscreve nos valores da sociedade” (Gauthier, 2003: 67). Contudo, a escolha de um tema de investigação não pode fugir à influência dos valores pessoais do investigador nem aos da sociedade em que vive. Assim sendo, a escolha do tema de investigação, pode responder não somente às preocupações pessoais do investigador, mas também às da sociedade em que se insere (Gauthier, 2003).

Assim, uma investigação pretende satisfazer duas pertinências: a pertinência social e a pertinência científica. Sendo que a pertinência social será “ (...) estabelecida mostrando como a investigação pode responder às preocupações dos praticantes ou dos decisores envolvidos na investigação” (Gauthier, 2003: 68); e a pertinência científica “

(...) estabelece-se mostrando como ela se inscreve nas preocupações dos investigadores” (Gauthier, 2003: 68).

No presente estudo deparamo-nos então, com a necessidade de anular o nosso desvio de conhecimentos e tentarmos apurar a relação entre o fenómeno “jogar jogos de vídeo” e as crianças.

Assim sendo, seguros do que pretendemos estudar com este projecto de investigação, partimos do seguinte problema:

Que relação de utilização é que existe entre as crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, e os videojogos?

3.2 Objectivos

Para este projecto de investigação partimos de alguns factos que nos enunciam que já é evidente a existência de uma relação de utilização entre os videojogos e aqueles que passam o seu tempo a jogá-los. Estes factos foram expostos, anteriormente, e serão apreciados como sendo o conjunto de factores que influenciam o acto de jogar.

Tendo por orientação esse conjunto de factores propomo-nos, com este projecto de investigação, ao seguinte:

- Reconhecer as preferências das crianças quanto aos videojogos que costumam jogar;
- Compreender as razões que levam as crianças a gostarem de jogar jogos de vídeo.

3.3 Metodologia da investigação

Face ao objecto e aos objectivos desta investigação será necessário recolher informações acerca das ideias, opiniões, sentimentos, saberes e experiências destas crianças ou, dito por outras palavras, procuramos “ (...) uma abordagem de investigação que tenta compreender o sentido de um fenómeno em estudo tal como é percebido pelos participantes (...) ” (Gauthier, 2003: 279).

São várias as formas que encontramos para caminharmos, em direcção ao conhecimento de um fenómeno. Para esta investigação, que pretende ser um estudo de

caso, iremos adoptar uma abordagem qualitativa. Esta abordagem, atendendo aos objectivos propostos, é aquela que melhor se enquadra neste projecto de investigação.

Existem aspectos como a imersão do pesquisador no contexto e a perspectiva interpretativa de condução da pesquisa (Kaplan & Duchon, 1988, cit. *in* Dias, 2000), que fazem parte do método qualitativo. O investigador, na pesquisa qualitativa, é um interpretador da realidade (Bradley, 1993, cit. *in* Dias, 2000), usando para isso, descrições detalhadas de fenómenos, de comportamentos, de citações directas da experiência das pessoas envolvidas na investigação, de gravações ou transcrições de entrevistas ou discursos (Patton, 1980 e Glazier, 1992, cit. *in* Dias, 2000).

A pesquisa qualitativa, possui um conjunto de características que a distinguem das demais. Segundo Bogdan e Biklen (1984) cit. *in* Silva (s.d.), as características mais comuns das pesquisas qualitativas são:

- O investigador é o instrumento principal;
- Tende a ser mais descritiva;
- Há mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos;
- Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva;
- O significado é de importância vital para as abordagens qualitativas.

A expressão *pesquisa qualitativa* designa uma pesquisa empírica em ciências sociais com características próprias. O método qualitativo é uma “ (...) mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo, capazes de contribuir para a compreensão de fenómenos” (Foster, s.d.). Os investigadores que enveredam por este método de pesquisa pretendem reunir um conhecimento profundo do comportamento humano e as razões que governam esse comportamento.

Os investigadores acreditam que existe uma razão por detrás de cada comportamento, e assim, interessam-se em saber o *porquê* e o *como* das tomadas de decisão (http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative_research). Este interesse torna-se um ponto de importância comum para a pesquisa qualitativa, e para o estudo de caso. O estudo de caso é utilizado quando o investigador procura obter respostas para o *como* e o *porquê*, quando o objectivo é descrever ou analisar um fenómeno e quando o investigador pretende apreender a dinâmica do fenómeno, do programa ou do processo (Araújo et al., 2008).

O estudo de caso não faz uso de formas experimentais de controlo ou manipulação das condições em que decorre a investigação, onde os dados são

recolhidos através de vários meios, de entre eles a entrevista, que foi o método usado neste caso particular (Araújo et al., 2008). Assim, os estudos de caso ocupam um lugar importante na pesquisa. Este tipo de estudo possui características, que o distinguem dos restantes métodos de investigação. “A mais importante é explicar os supostos vínculos causais em intervenções da vida real que são complexos demais para as estratégias experimentais ou aquelas utilizadas em levantamentos” (Yin, 2005: 34). Outros aspectos, que tornam o estudo de caso tão único, são o facto de ser capaz de descrever uma intervenção na vida real em que ela ocorre, poderem ilustrar certos tópicos dentro de uma avaliação de um modo descritivo, poder ser utilizado para explorar situações nas quais a intervenção que está a ser avaliada não apresenta um conjunto simples e claro de resultados e, finalmente, os estudos de caso podem ser escritos e orientados por motivos diferentes, desde a mais simples apresentação de casos individuais até ao desejo de chegar a vastas generalizações (Yin, 2005).

Entre os investigadores existe uma controvérsia acerca do facto do estudo de caso poder estar desenquadrado com a pesquisa qualitativa. No entanto, grande maioria dos autores defendem que, devido ao facto do investigador estar directamente envolvido na investigação, conferindo ao plano qualitativo um forte cariz descritivo, encaram o estudo de caso como uma modalidade do plano qualitativo (Araújo et al., 2008). O estudo de caso “É um processo específico para o desenvolvimento de uma investigação qualitativa” (Gonçalves et al., 2004/2005: 2).

Sendo assim, e de forma a respeitarmos o processo de especificação da problemática, segundo uma lógica indutiva, foi formulado um problema de investigação provisório a partir de um fenómeno particular, avançou-se para a formulação de uma questão de investigação que permitisse a escolha de uma metodologia adaptada, serão elaboradas e apresentadas interpretações baseadas na colheita de dados e na análise indutiva desses mesmos dados e existirá, a todo o momento, a reformulação interactiva do problema, e/ou da questão de investigação, em função das tomadas de consciência efectuadas no decurso da colheita de dados e da análise preliminar desses dados (Gauthier, 2003).

Posto isto, podemos concluir que o estudo de caso permite, quando apoiado numa abordagem qualitativa, compreendermos um fenómeno desconhecido, fornecendo-nos um enfoque para a compreensão da realidade. Ora, neste estudo, o fenómeno desconhecido, que pretendemos compreender melhor, são as relações de utilização que as crianças têm com os jogos de vídeo.

Assim, o carácter descritivo, que caracteriza a metodologia de estudo adoptada, irá estar presente no decorrer da análise das entrevistas realizadas, na medida em que é uma das nossas finalidades descrevermos a relação de utilização que efectivamente existe entre as crianças envolvidas no estudo e os jogos de vídeo.

Para além disso, como foi descrito anteriormente, a lógica indutiva também estará presente aquando da análise dos dados recolhidos no terreno. Esta será uma particularidade do estudo, porque teremos que analisar as respostas dadas por cada um dos inquiridos e daí, chegarmos a uma conclusão genérica, de acordo com os dados adquiridos no trabalho de campo.

3.4 Instrumento e recolha de dados

Atendendo às idades dos entrevistados, o instrumento de recolha de dados utilizado foi o da entrevista semidirigida. Este método irá nos permitir “ (...) chegar à compreensão de uma certa realidade, de um certo fenómeno, sendo esta a intenção do investigador” (Pauzé, 1984, cit. *in* Gauthier, 2003: 280). A posterior análise das informações recolhidas, que provirão das entrevistas realizadas, vai fornecer numerosas informações que contribuirão para a descoberta das respostas que satisfaçam os objectivos pré-estabelecidos (Quivy e Campenhoudt, 2003).

A entrevista semidirigida pressupõe a concretização de vários objectivos. Estes objectivos têm como fios orientadores a descoberta que vai tornar explícito o universo de outro, neste caso o universo das crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos; a compreensão do mundo do outro, permitindo assim entender as perspectivas individuais a propósito do objectivo de estudo; a aprendizagem, que permite apreender não só a visão do mundo do outro mas que também permite a organização e a estruturação do pensamento do investigador; e a emancipação porque as questões a colocar permitem uma exploração aprofundada do tema em questão e vão desencadear uma reflexão que será catalisadora da tomada de consciência e da transformação por parte das pessoas envolvidas: o investigador e o entrevistado (Gauthier, 2003).

A entrevista semidirigida caracteriza-se pela sua flexibilidade em termos de ordem pela qual as perguntas são realizadas. Esta ordem não tem necessariamente que ser seguida, podendo ser alterada. A ideia será “deixar andar” o entrevistado e dar-lhe a oportunidade de falar abertamente, usando as palavras que desejar. No papel de

entrevistador, sempre que o entrevistado se desviar dos objectivos da entrevista, teremos como função, esforçarmo-nos para reencaminhar a entrevista para os objectivos que pretendemos ver alcançados (Quivy e Campenhoudt, 2003). A escolha por este instrumento de recolha de dados prende-se em dois factores. O primeiro é o facto de, na condição de investigador, ainda não possuímos dados próprios para a elaboração deste estudo (Ruquoy, 1997). A segunda razão, que nos leva à escolha deste instrumento de recolha de dados, está ligada à especificidade do objectivo de estudo. Para a obtenção de dados que nos permitam responder à questão colocada, a estratégia de intervenção mais adequada será esta, onde o investigador, possuidor de uma série de “perguntas-guias”, irá tentar encaminhar os entrevistados em direcção aos objectivos preconizados (Quivy e Campenhoudt, 2003).

Para a realização deste projecto de investigação as entrevistas foram efectuadas em três Escolas do Ensino Básico. As Escolas seleccionadas foram, respectivamente, a Escola EB1/ JI S. Jorge, a Escola EB1 da Devesinha e a Escola EB1 do Santo localizadas na cidade de Fafe.

3.5 Caracterização da amostra

Para a concretização deste estudo, e de modo a garantir a maior fidelidade possível de recolha de dados, foi efectuado um processo de selecção prévio dos entrevistados.

Como já foi referido anteriormente, o processo de recolha de dados escolhido foi o da entrevista semidirigida. Para a elaboração deste estudo, só foram entrevistadas as crianças que afirmaram costumar jogar jogos de vídeo. Ou seja, aquelas crianças que afirmaram não terem a prática de jogar jogos de vídeo, foram automaticamente excluídas. Para isto foi preciso levar a cabo uma selecção das crianças a entrevistar. Esta selecção foi composta pelas seguintes etapas:

- 1) Entrega de uma ficha de pré-selecção, nas turmas e escolas onde foi previamente autorizado a realização do estudo;
- 2) Análise das respostas dadas nessa ficha de pré-selecção;
- 3) Selecção das crianças que seriam alvo da entrevista;
- 4) Entrega de uma autorização de realização de entrevista aos respectivos encarregados de educação, das crianças seleccionadas;

5) Realização das entrevistas com as crianças autorizadas e seleccionadas.

Para que fosse possível identificar as crianças entrevistadas, aquando da posterior audição dos registos áudio das entrevistas, no início era perguntado o nome, idade, ano de escolaridade e o nome da escola frequentada.

Participaram neste estudo 60 crianças, das quais 58,33% são do sexo masculino e 41,67% são do sexo feminino.

Das crianças do sexo masculino, 25% tem 6 anos de idade, 30% tem 7 anos de idade e 3,33% tem 8 anos de idade. Das crianças do sexo feminino, 13,33% tem 6 anos de idade, 25% tem 7 anos de idade e 3,33% tem 8 anos de idade.

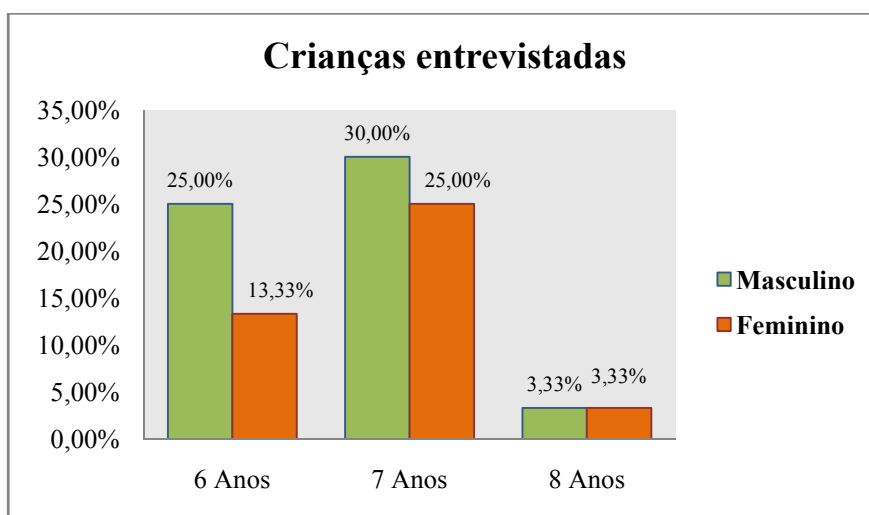


Fig. 2 - Descrição da faixa etária das crianças inquiridas

De mencionar que foi realizado a entrevista a 4 crianças (2 rapazes e 2 raparigas), com as idades de 8 anos. Isto aconteceu porque, no espaço de tempo que decorreu entre a entrega da autorização da realização da entrevista aos respectivos encarregados de educação, e a devolução das mesmas autorizações ao entrevistador, as crianças festejaram o seu 8.º aniversário.

Para este estudo aplicaram-se as entrevistas a alunos que frequentam o 1.º e o 2.º ano de escolaridade do ensino básico. O número de alunos entrevistados é semelhante, existindo pouca diferença entre aqueles que frequentam o 1.º ano de escolaridade (31), e aqueles que frequentam o 2.º ano de escolaridade (29).

Escolaridade	Frequência	Percentagem
1.º Ano	31	51,67%
2.º Ano	29	48,33%
Total	60	100,00%

Quadro 1 – Ano de escolaridade

No que diz respeito ao género e ao ano de escolaridade que frequentam, verificou-se que, do sexo masculino, das crianças entrevistadas, 51,67% frequentavam o 1.º ano de escolaridade e 48,33% frequentavam o 2.º ano de escolaridade. Respeitante ao sexo feminino, foi encontrada a mesma percentagem de crianças entrevistadas, tanto no 1.º ano de escolaridade como no 2.º ano de escolaridade (50%).

Género	Frequência		Percentagem	
	1.º Ano	2.º Ano	1.º Ano	2.º Ano
Masculino	19	17	31,67%	28,33%
Feminino	12	12	20%	20%
Total	60		100,00%	

Quadro 2 – Género

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

No desenvolvimento deste estudo, procedeu-se à recolha de dados, assim como à sua respectiva análise e interpretação da amostra em questão. Esta investigação incidiu numa faixa etária específica, 6 e 7 anos de idade, da qual foi possível recolher o conjunto de dados que serão apresentados em seguida. As análises e interpretações que se seguem tiveram como base de suporte as respostas dadas pelas crianças inquiridas. As questões que compõem a entrevista, realizada às crianças que participaram neste estudo, podem ser consultadas nos anexos deste estudo.

Para tratamento de dados, de acordo com os objectivos traçados, iremos apresentar os resultados finais obtidos nas questões da entrevista. Neste processo de análise de respostas dadas pelas crianças entrevistadas, tendo em vista a confidencialidade das informações e o respeito pelo anonimato, usamos nomes fictícios sempre que queremos transcrever algumas respostas.

4.1 Gostas de jogar jogos de vídeo?

É possível observar na Figura 3 que as crianças entrevistadas tiveram uma opinião unânime em relação a esta questão.

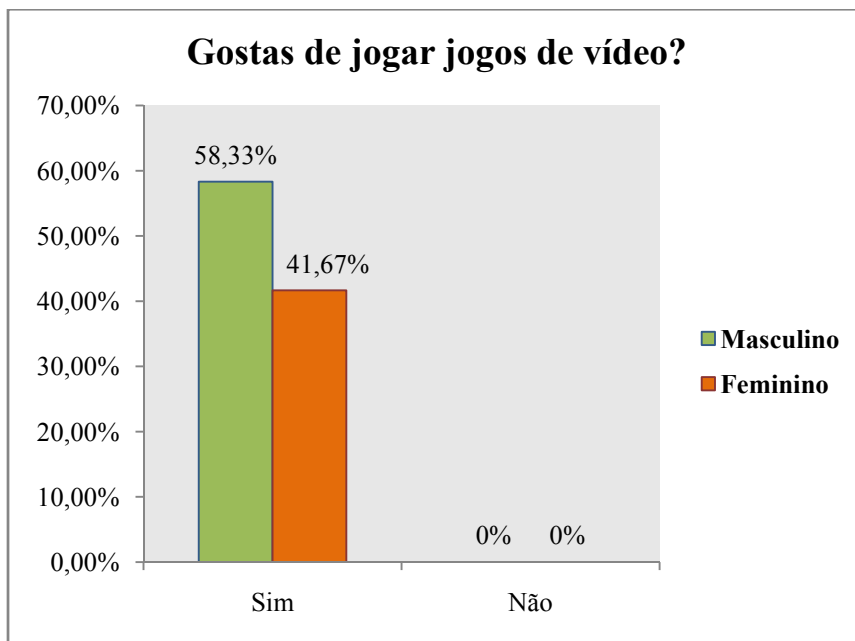


Fig. 3 - Gostas de jogar jogos de vídeo?

4.2 Que jogos é que costumas jogar?

Na Figura 4 apresentamos os resultados obtidos neste tópico. Devido ao facto de ter sido recolhido uma grande diversidade de respostas e todas diferentes, por razões de tratamento de dados, resolvemos agrupar as respostas dadas em géneros de jogos. Os géneros de videojogos que achamos que melhor traduzem a realidade com a qual nos deparamos são os seguintes: acção, aventuras, corridas, desporto, didácticos, disparos, infantil, luta, plataformas, puzzle, simulação e vários.

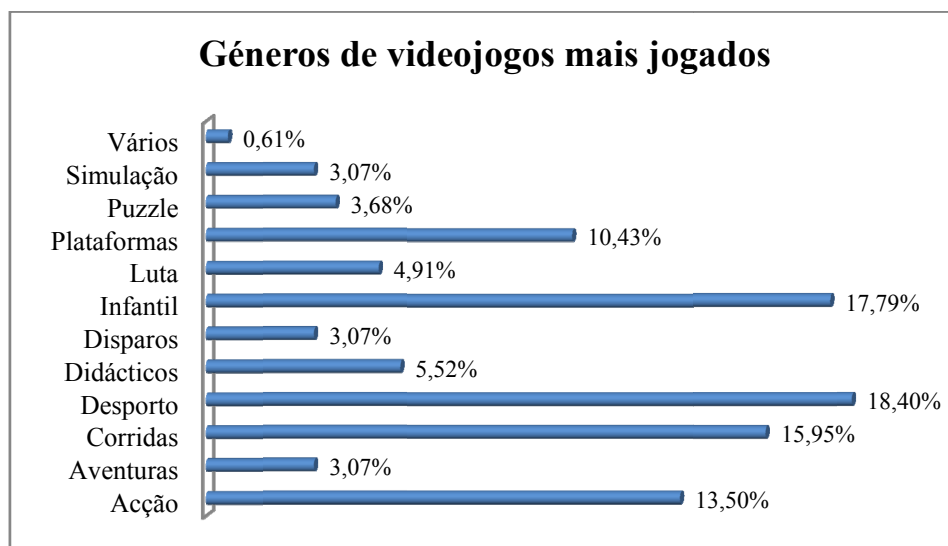


Fig. 4 - Géneros de videojogos mais jogados

Foi possível constatar que, os 5 géneros de videojogos mais jogados pelas crianças, por ordem crescente de preferência, são os seguintes: jogos de plataformas (10,43%), jogos de acção (13,50%), jogos de corridas (15,95%), jogos infantis (17,79%) e jogos de desporto (18,40%). Dentro do género de jogos de desporto, a modalidade que apareceu como sendo a mais apreciada foi o futebol. Um factor que pode ter contribuído na obtenção deste resultado, foi a percentagem de inquiridos do sexo masculino (60%) ter sido superior à percentagem de inquiridos do sexo feminino (40%).



Fig. 5 – Fifa 2006

4.3 Quais são os teus jogos favoritos?

Tal como aconteceu anteriormente, por razões de tratamento de dados, resolvemos agrupar as respostas dadas por géneros de videojogos. Os géneros de videojogos que achamos que melhor traduzem a realidade com a qual nos deparamos são os seguintes: acção, aventuras, corridas, desporto, didácticos, disparos, infantil, luta, plataformas, puzzle e simulação.

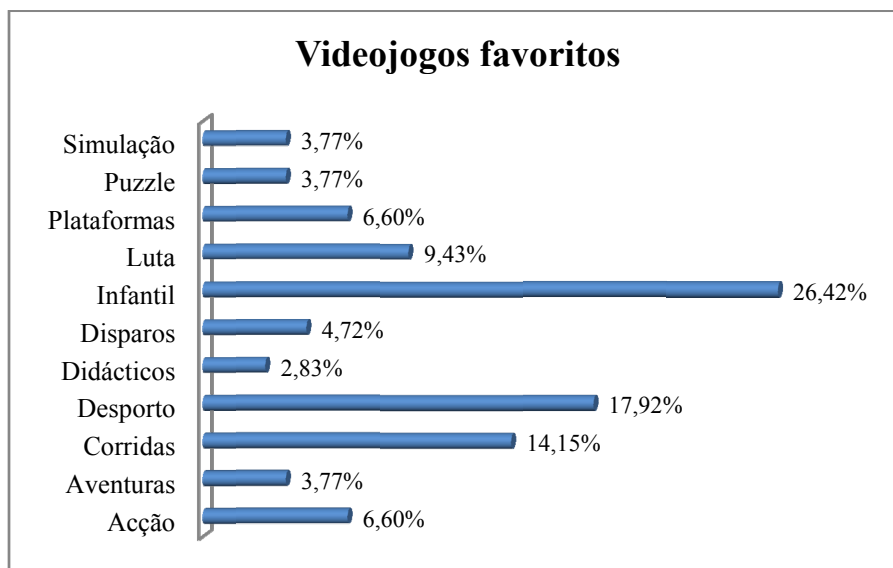


Fig. 6 - Videojogos favoritos

Na Figura 6 estão representados os jogos favoritos das crianças envolvidas neste estudo. Entre eles podemos encontrar os jogos infantis (26,42%), os jogos de desporto (17,92%) e os jogos de corridas (14,15%). No geral, a preferência em relação aos jogos

de vídeo, recai sobre os jogos infantis. Este aspecto está de acordo com a idade dos entrevistados (6 e 7 anos de idade).

4.4 Porque é que gostas de jogar jogos de vídeo?

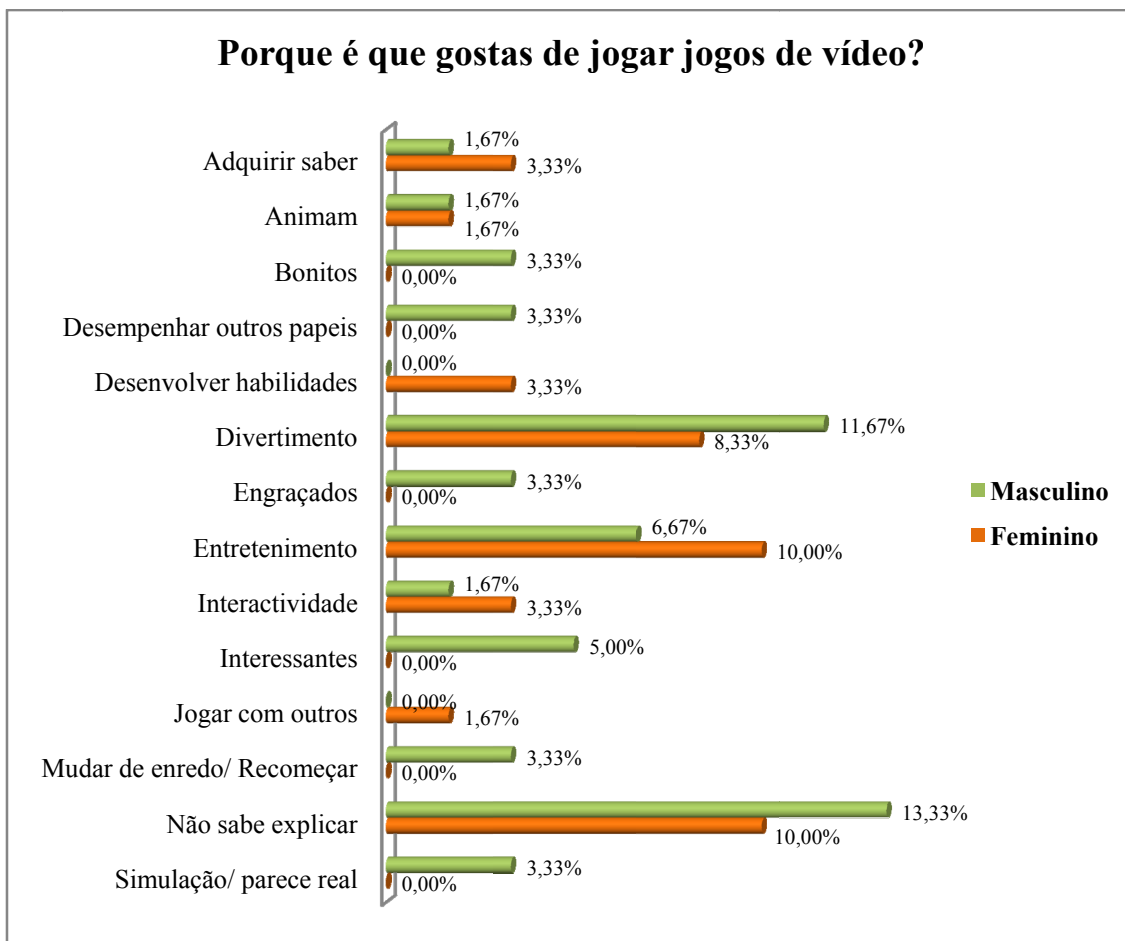


Fig. 7 - Porque é que gostas de jogar jogos de vídeo?

Foi possível constatar que algumas crianças, não souberam explicar a razão pela qual gostam de jogar jogos de vídeo. Verificamos, através da Figura 7, que este facto foi apontado, principalmente, pelos entrevistados do sexo masculino. Isto é bem traduzido pela resposta dada pelo Carlos (6 anos): “Porque são fixes, são muito, muito, isso é difícil de explicar, mas é muito fixe jogar esses jogos”.

Por observação da Figura 7, podemos concluir que uma das principais razões apontadas pelas crianças, para justificarem a razão de gostarem de jogar jogos de vídeo, é o divertimento e o entretenimento que estes lhes proporcionam.

Podemos concluir que, rapazes e raparigas manifestaram motivos distintos para gostarem de jogar jogos de vídeo. Os rapazes jogam-nos principalmente para se

divertirem, “Porque eu acho que é divertido, para nos entretermos nas alturas que não temos para fazer nada” (Bruno, 8 anos), porque os acham interessantes ou porque lhes dá a oportunidade de desempenharem outros papéis. As raparigas jogam-nos para se entreterem, “Porque é onde eu estou entretida” (Ana, 8 anos), porque aprendem coisas diferentes, “Porque tem muitas coisas que nós podemos aprender e a jogar, coisas diferentes e é para aprender” (Clara, 7 anos), ou porque vêm nos jogos de vídeo uma oportunidade para conviverem com outros jogadores.

4.5 Qual é o jogo que gostas mais de jogar?

Para esta análise foi perguntado às crianças entrevistadas, os títulos que preferiam jogar. Devido à dificuldade de pronúncia, alguns destes títulos foram resumidos pelos entrevistados. Assim sendo, por vezes a criança entrevistada dizia o nome concreto do videojogo, como por exemplo “Fifa 2008”, em outras ocasiões resumia o nome dando uma designação própria, como por exemplo “Futebol”, mas sem especificar o título. Daí aparecer neste gráfico, tal como nos gráficos anteriores, a menção a alguns géneros de jogos de vídeo.

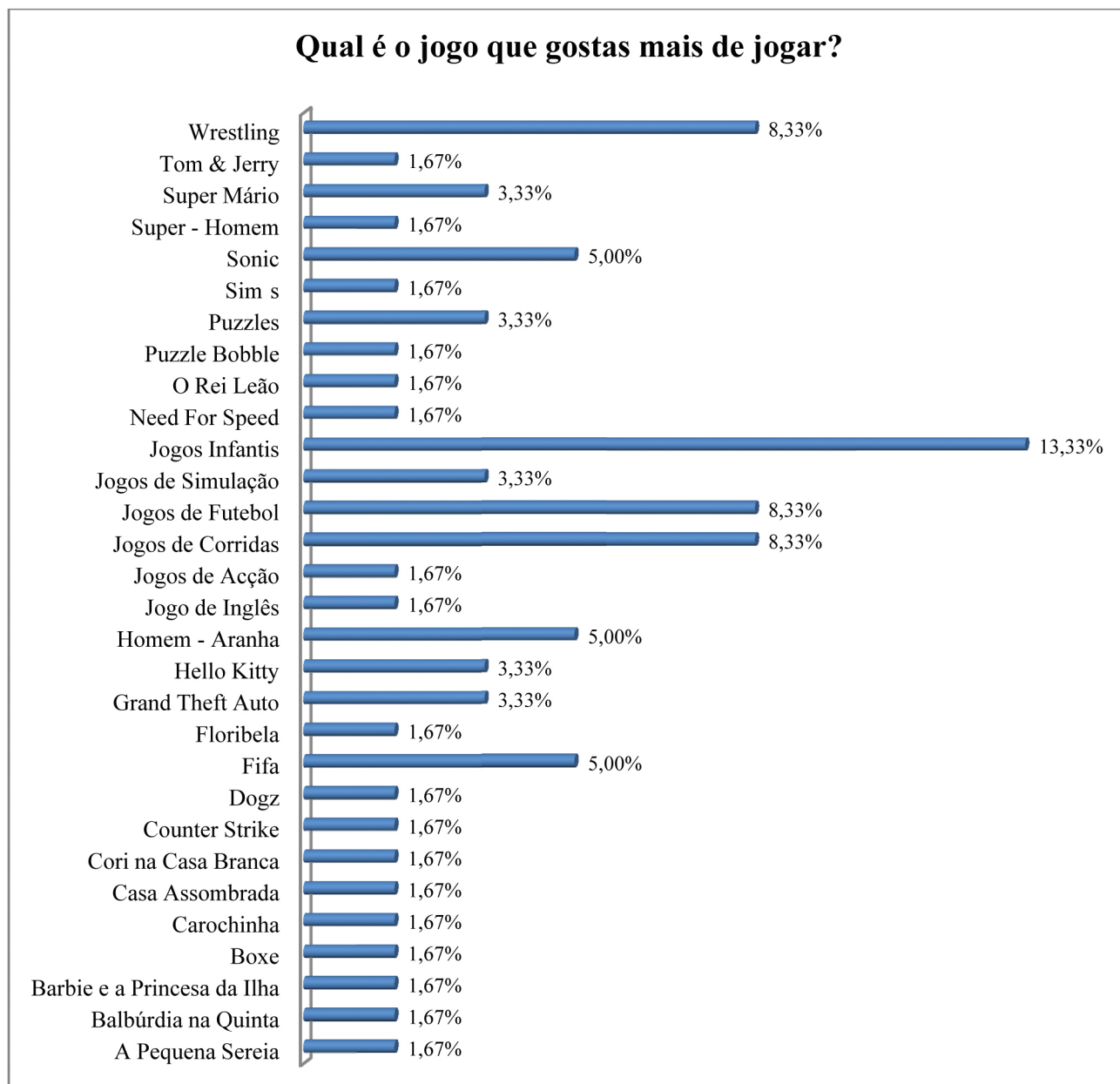


Fig. 8 - Qual é o jogo que gostas mais de jogar?

Foi possível verificar que os videojogos preferidos das crianças são aqueles com forte componente infantil. Os jogos infantis, com 13,33%, superaram os jogos de futebol e os jogos de corridas, sobre os quais recaíram 8,33% das escolhas.

Contudo, alguns jogos considerados de acção, e apesar do seu elevado nível de popularidade entre as crianças, não foram referenciados como sendo os preferidos pelas crianças envolvidas no estudo.

Do mesmo modo, os “Jogos de Futebol” (8,33%), “Fifa” (5,00%), “Wrestling” (8,33%) e “Boxe” (1,67%), também não superaram os jogos infantis. O que nos leva a

concluir que, os títulos relacionados com o desporto também não são os preferidos pelas crianças.

Os jogos com forte componente infantil, tal como podemos observar através da leitura da Figura 8, tais como “Jogos infantis”, “Tom & Jerry”, “Super Mário”, “Sonic”, “O Rei Leão”, “Hello Kitty”, “Floribela”, “Dogz”, “Cori na Casa Branca”, “Carochinha”, “Barbie e a Princesa da Ilha”, “Balbúrdia na Quinta” e “A Pequena Sereia”, foram os mais referenciados pelas crianças entrevistadas.



Fig. 9 – Barbie e a Princesa da Ilha

4.6 O que é que gostas mais nesse jogo? Porquê?

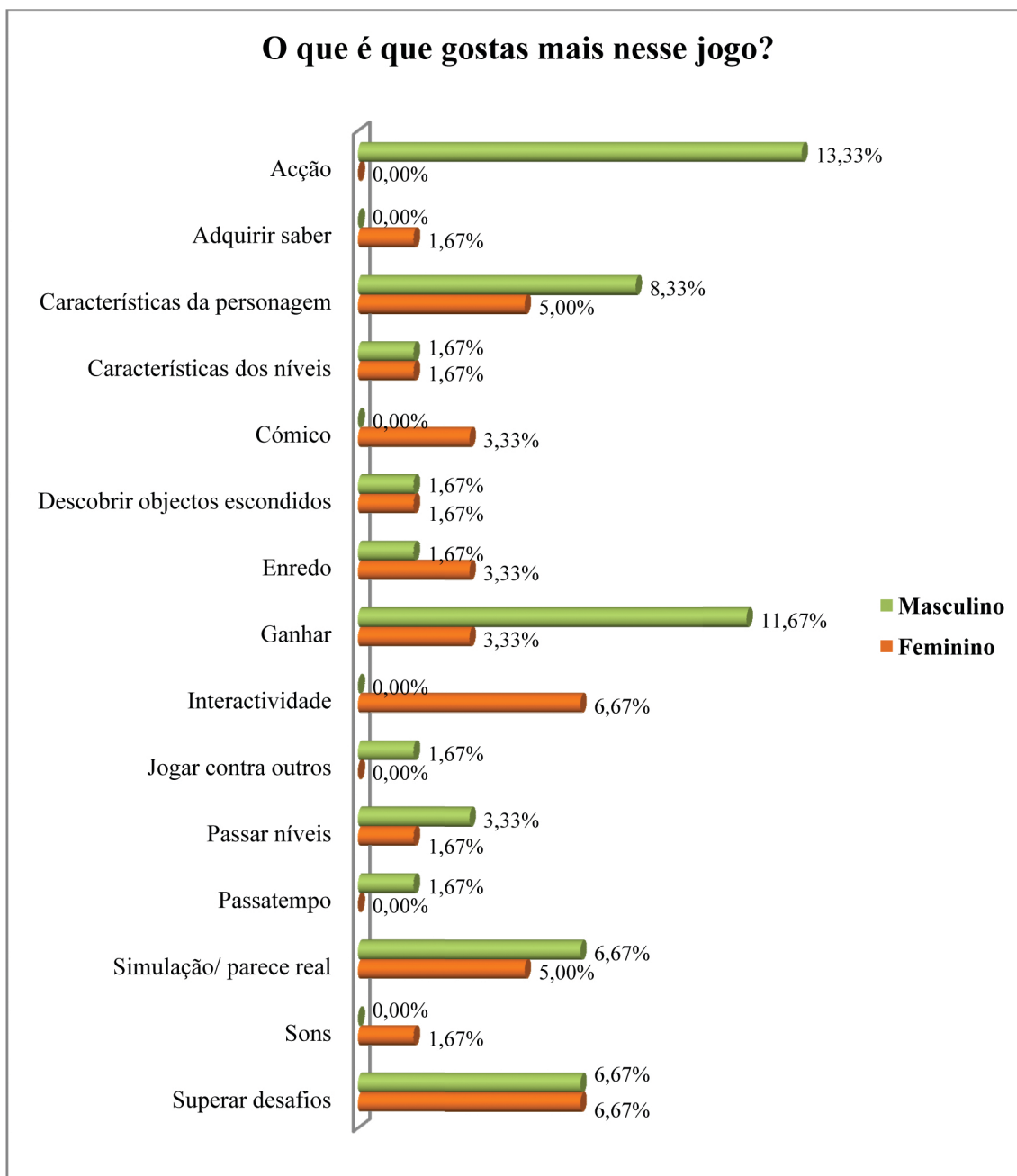


Fig. 10 - O que é que gostas mais nesse jogo?

Como já mencionamos anteriormente, no tópico 4.4 da presente análise de resultados, dependendo do sexo, as razões pelas quais as crianças parecem gostar de jogar jogos de vídeo, são distintas.

Como podemos ver na Figura 10, os inquiridos do sexo masculino, apontaram como características que mais gostam no seu videojogo preferido, factores como a acção (13,33%), ganhar (11,67%) e as características das personagens (8,33%). Tal

como disse o Vasco (6 anos), que tem como jogo favorito um título de wrestling (luta livre), “Gosto de ver os homens a pegarem numa escada. E de pegarem numa cadeira”. Quando lhe foi perguntado “Porquê?”, a criança revelou aquilo que mais gosta nesse jogo: “Porque eles dão na cabeça e depois eles ganham”. Obtivemos, com este entrevistado, duas das razões mais apontadas pelos entrevistados do sexo masculino, para justificarem o facto de gostarem de jogar jogos de vídeo: a acção do jogo de vídeo e o sucesso que podem alcançar ao jogá-lo.

Já os inquiridos do sexo feminino, apontaram como características que mais gostam no seu videojogo preferido, factores como a interactividade, “Porque uma é de cantar e outra é de pôr no sítio (...)” (Ana, 8 anos), superar desafios, os jogos parecerem reais ou serem simulações, “De vestir as bonecas” (Rita, 7 anos), e as características da personagem, “Porque as roupas são bonitas e as bonecas também são bonitas” (Rita, 7 anos), e o facto de serem cómicos, “Porque faz rir” (Maria, 7 anos), o enredo e ganhar.

Sendo assim, os rapazes dão maior importância à acção e à vitória. Por outro lado, as raparigas dão mais atenção a factores como a interactividade, o superar desafios e as características das personagens.

4.7 O que é que gostas menos nesse jogo? Porquê?

Quando questionadas acerca das características que menos apreciam nos seus jogos de vídeo, as razões parecem ser coincidentes. Através da análise da Figura 11, podemos constatar que, tanto os rapazes como as raparigas, afirmaram que não gostam de perder ou de falhar quando jogam jogos de vídeo. “É que os maus me matam, claro”. Porque assim eu vou ter que voltar ao início, no jogo. Só que começo a ganhar, é melhor (...)” (Pedro, 6 anos).

Os rapazes apontam, como segunda razão para não gostarem de jogos de vídeo, o facto de faltar a acção (8,33%). As raparigas afirmam que não gostam de outras personagens que fazem parte dos jogos de vídeo (6,67%).

“Nada”, foi a resposta dada por 11,67% das crianças (rapazes e raparigas). Com isto os entrevistados queriam dizer que gostam de tudo nos videojogos.

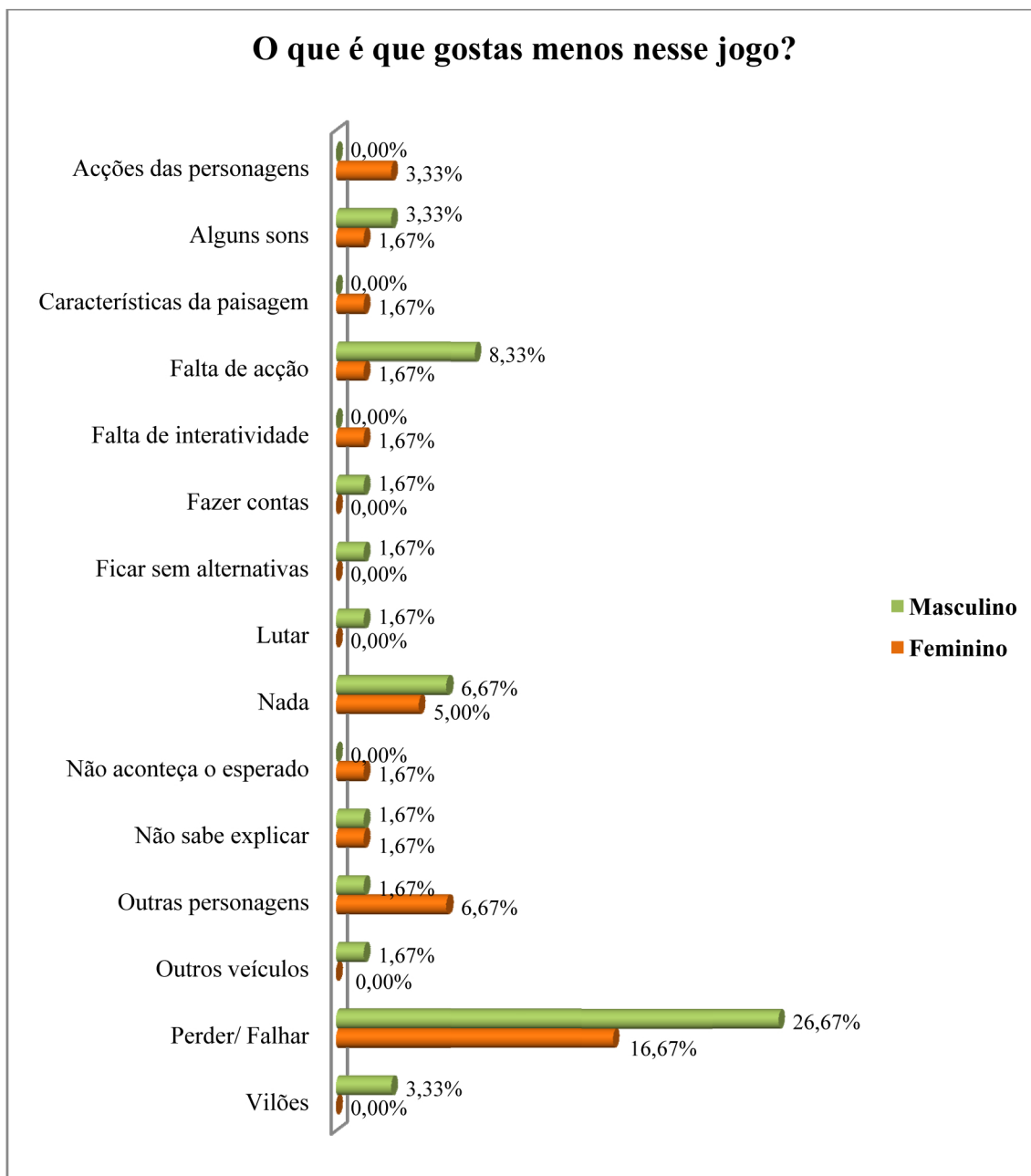


Fig. 11 - O que é que gostas menos nesse jogo?

4.8 Achas que esse jogo tem alguma coisa parecida com a vida real? O quê?

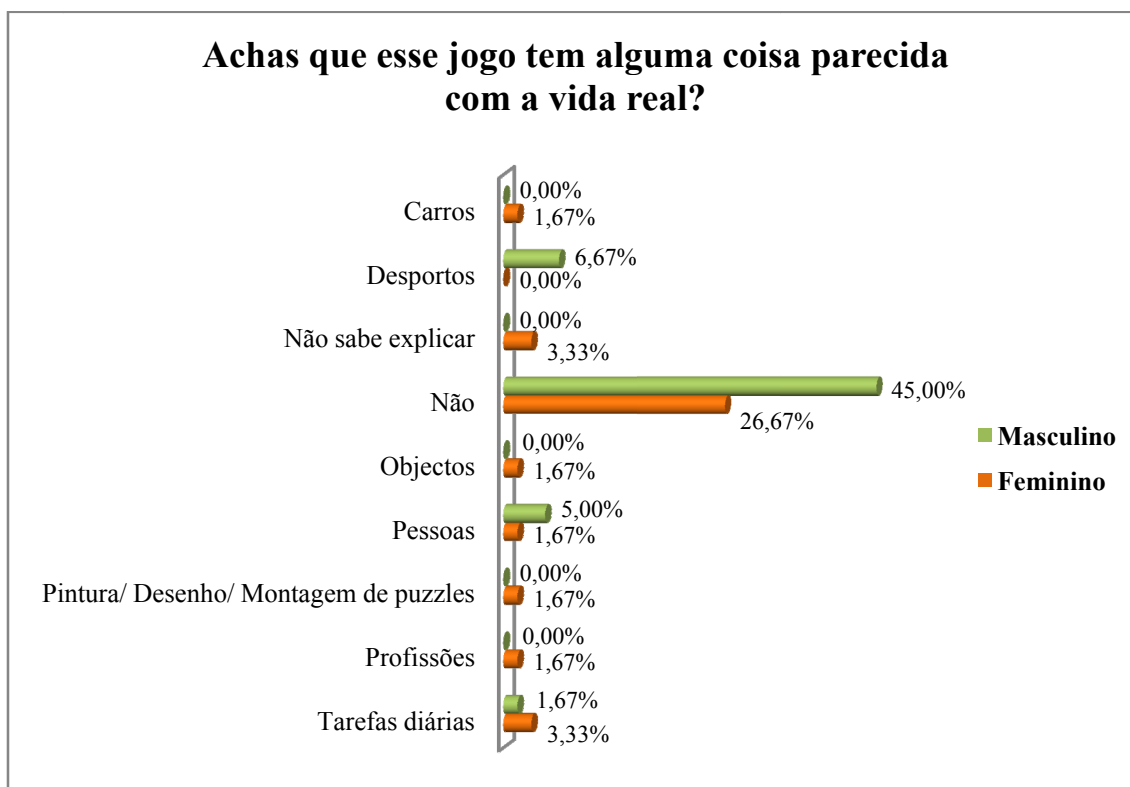


Fig. 12 - Achas que esse jogo tem alguma coisa parecida com a vida real?

Foi possível constatar que, tanto os inquiridos do sexo masculino como os inquiridos do sexo feminino, afirmaram que os jogos de vídeo não possuem alguma característica parecida com aspectos da vida real. A percentagem de respostas “Não” foi de 45% para os rapazes e de 26,67% para as raparigas. Este resultado vai de encontro ao género de jogos mais jogados pelas crianças envolvidas neste estudo: jogos infantis. Estando estes jogos carregados de características alusivas à fantasia, este resultado faz todo o sentido. Um bom exemplo da lucidez das crianças para o facto de distinguirem a realidade da fantasia, é-nos dado pelos testemunhos do José (6 anos), do Miguel (7 anos), do Vítor (7 anos) e do André (7 anos). O José (6 anos), cujo jogo preferido é o “Balbúrdia na Quinta”, afirmou que este jogo não tinha nada parecido com a vida real “Porque nunca se viu vacas a conversar e a andar a pé”. Por sua vez, o Miguel (7 anos), que tem como jogo preferido o “Homem-Aranha”, afirmou que o jogo não tem nada parecido com a vida real “Porque na vida real não existem robots, robots, Homem-Aranha e muitas coisas que há no jogo” e o Vítor (7 anos), que tem como videojogo preferido o “Sonic” respondeu, simplesmente, “Porque é fantasia”. Finalmente o André (7 anos), ao falar do “Need For Speed”, disse “Não. Porque aquele jogo dá contra os

carros e os carros não se partem. Vão pelo ar, chegam ao chão e não partem”. A Carla (7 anos) afirmou que “Não. Porque na vida real não há assim coisinhas que andam, rodam, não há roupas, não há roupas no ar”, e a Andreia (7 anos) manifestou a sua opinião dizendo “Porque os fantasmas não existem, os esqueletos também não, os, não existem aquelas mãos que saem do chão”.



Fig. 13 – Balbúrdia na quinta

Nos momentos em que as crianças afirmaram reconhecer aspectos da vida real, no seu jogo preferido, estas características estavam relacionadas com o desporto, parecenças das personagens com as pessoas na vida real e com algumas tarefas diárias. Alguns exemplos disso são as respostas que apresentamos em seguida:

- Sofia (6 anos), a descrever um videojogo da Carochinha – “Ir à costureira”;
- Alexandra (6 anos), a relatar um videojogo de bonecas – “Sim. Porque é como uma mãe vestir uma filha”;
- João (7 anos), a descrever o videojogo “Sim’s” - “Ir trabalhar, sentar no sofá, ir para a cama (...) Depois, depois, e acho na vida real ele se veste e procura casa, também dá para comprar não é”;
- Valter (7 anos), a falar acerca do videojogo “Fifa” – “Os golos são reais, são iguais, também os cruzamentos, dá para fazer, remates, passes, chapéus, fintas”;
- Vasco (6 anos), a contar as parecenças de um videojogo de Wrestling – “Há uns gajos que tem de andar sempre assim, não pode fechar os braços, que é por causa do músculo”.



Fig. 14 – Sim's

4.9 Esse jogo ensinou-te alguma coisa acerca da vida real?

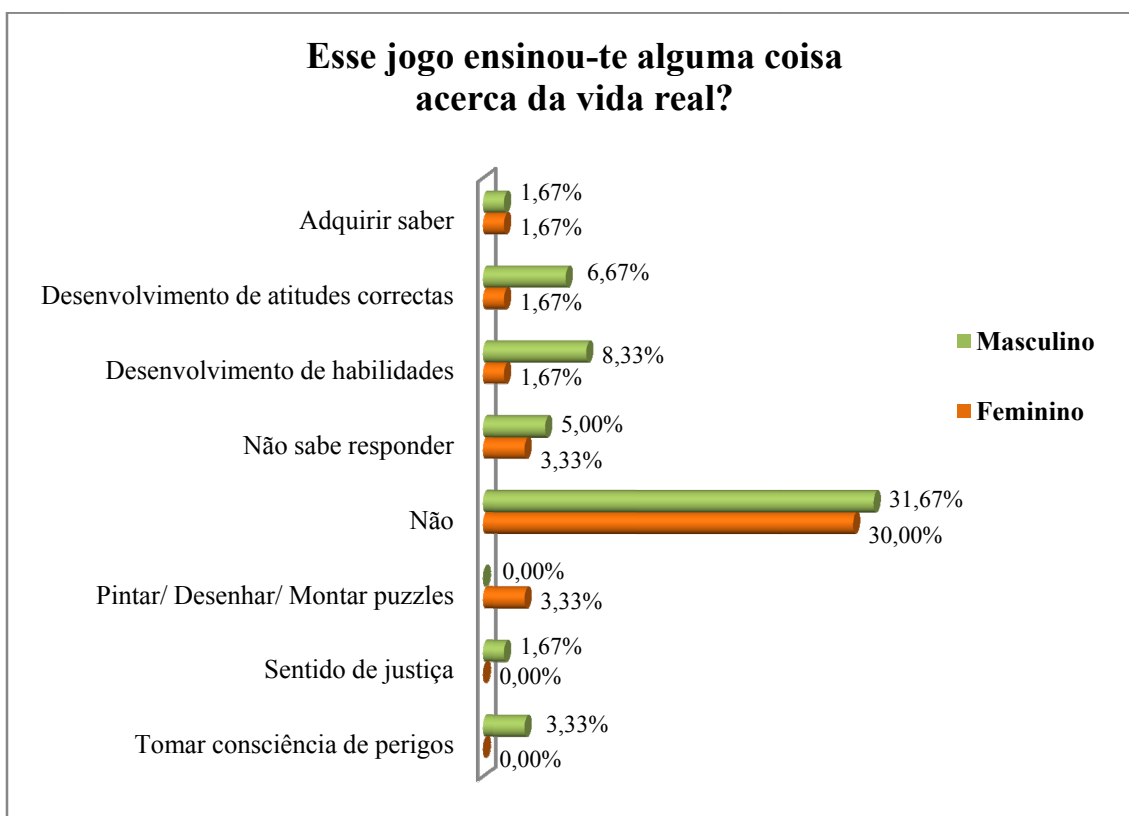


Fig. 15 - Esse jogo ensinou-te alguma coisa acerca da vida real?

Observando a Figura 15, podemos constatar que grande número das crianças afirmou que o seu videojogo favorito não lhes ensinou nada acerca da vida real. A Andreia (7 anos) é exemplo disso, dizendo que “Não. Eu sei que a vida real também pode ser difícil, mas não tem nada parecido com a vida real”.

Entre as crianças que afirmaram que o seu videojogo preferido lhes ensinou alguma coisa acerca da vida real está o Duarte (7 anos), que declarou “Ensina-me matemática, para mim ensina-me”, o Edgar (6 anos), que afirmou que “Ensinou a jogar futebol e assim. Foi aí que eu aprendi a fazer defesas”, o João (7 anos), que disse que aprendeu “A ir trabalhar”, o Rui (6 anos), cujo seu jogo preferido “Ensinou, para não roubar nada”. Passando à análise das respostas dadas pelas raparigas, podemos destacar a Cláudia (7 anos), que afirmou que o seu videojogo preferido a ensinou a “Conduzir melhor (...) eu conduzo muitas vezes o carro, a carinha do meu pai. Ele deixa-me conduzir, mas ele é que carrega nos pedais que eu não chego lá em baixo”, já a Inês (7 anos), declarou que o seu videojogo preferido a ensinou “A pintar. A pintar e a montar puzzles” e a Margarida (7 anos) que respondeu “Sim. A não andar a empurrar”.

4.10 Fazes alguma coisa no jogo que achas errado fazer? Porquê?

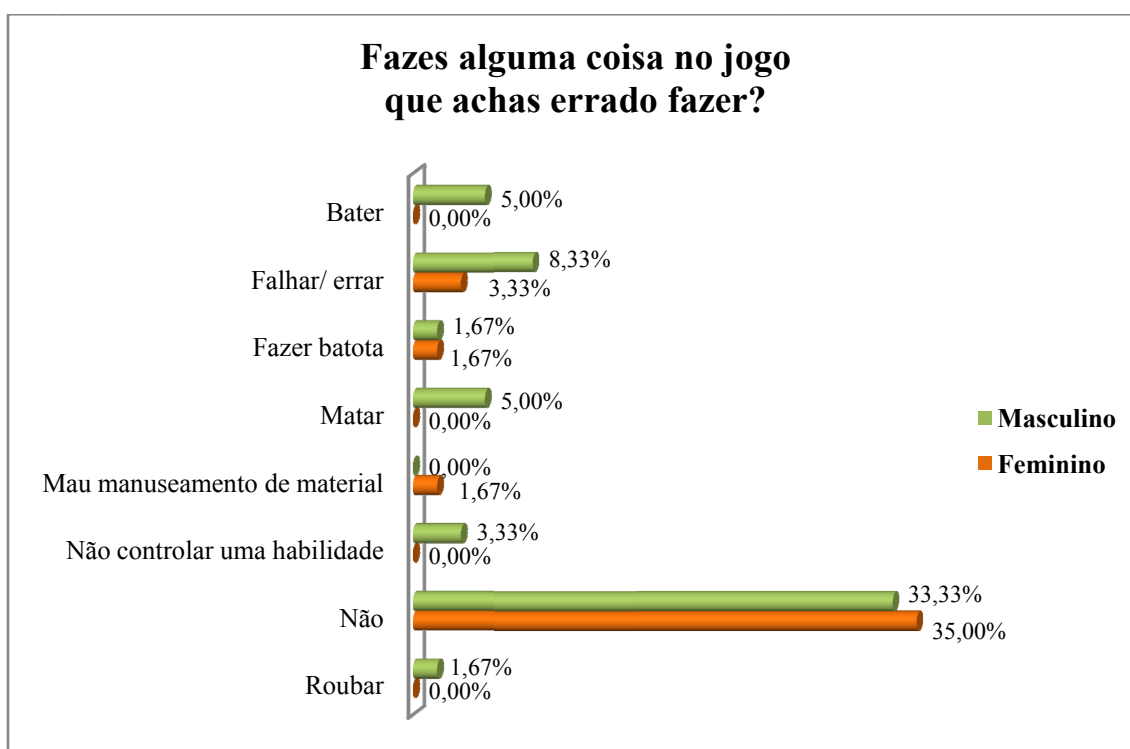


Fig. 16 - Fazes alguma coisa no jogo que achas errado fazer?

Observando a Figura 16, podemos constatar que grande parte das crianças inquiridas declara que não faz nada de errado enquanto jogam os seus videojogos preferidos. Tal como nos explicou a Joana (7 anos), que afirmou não fazer nada de errado enquanto joga o seu videojogo preferido “Porque aquilo não tem nada a ver com

a vida real”. O André (7 anos) também contribuiu com a sua opinião dizendo que “Não, não há nada de errado. Só é para andar, mais nada, fazer corridas”.

Foi possível recolher testemunhos, que traduzem aquilo que as crianças acham que fazem de errado quando jogam o seu videojogo preferido. Entre eles, podemos mencionar os seguintes testemunhos:

- Samuel, 6 anos – “É fazer batotice”;
- Vasco, 6 anos – “Acho. Pegam, eles metem-se em cima e depois eles contam até três e eles ganham. Isso está errado”;
- Tiago, 7 anos – “Sim, a dar com as cadeiras contra os outros. Porque magoo”;
- Daniel, 7 anos – “É claro que acho. Matar pessoas e matar os gajos que têm as navalhas, muita coisa, pistolas. Porque depois eles morrem e tem de vir a ambulância”.

Mas não foram somente os rapazes que admitiram fazer alguma coisa de errado durante o tempo que jogam. As raparigas também admitiram que tinham comportamentos errados, como por exemplo, a Clara (7 anos), que admitiu que “ Às vezes faço batota”. Já para a Ana (8 anos), levar a cabo acções erradas têm a ver com o falhar, “Quando eu erro aparece-me aquelas coisinhas ao lado. Perde um ponto”.

Na opinião da Isabel (7 anos), errado “É não fazer as coisas que a professora diz”. Mas no seu videojogo preferido, errado é quando “Carrego numas teclas, carrego numas teclas sem querer, sem querer e aquilo avaria e é melhor não fazer. Porque depois fica avariado e depois quando vou comprar outro, quando vou mudar o cd já não há mais, é por isso”. Aqui temos um exemplo de uma criança, que opina que o que faz de errado tem a ver com o mau manuseamento do material, e não propriamente com acções levadas a cabo no enredo do videojogo.

4.11 O que é que sentes enquanto jogas esse jogo?

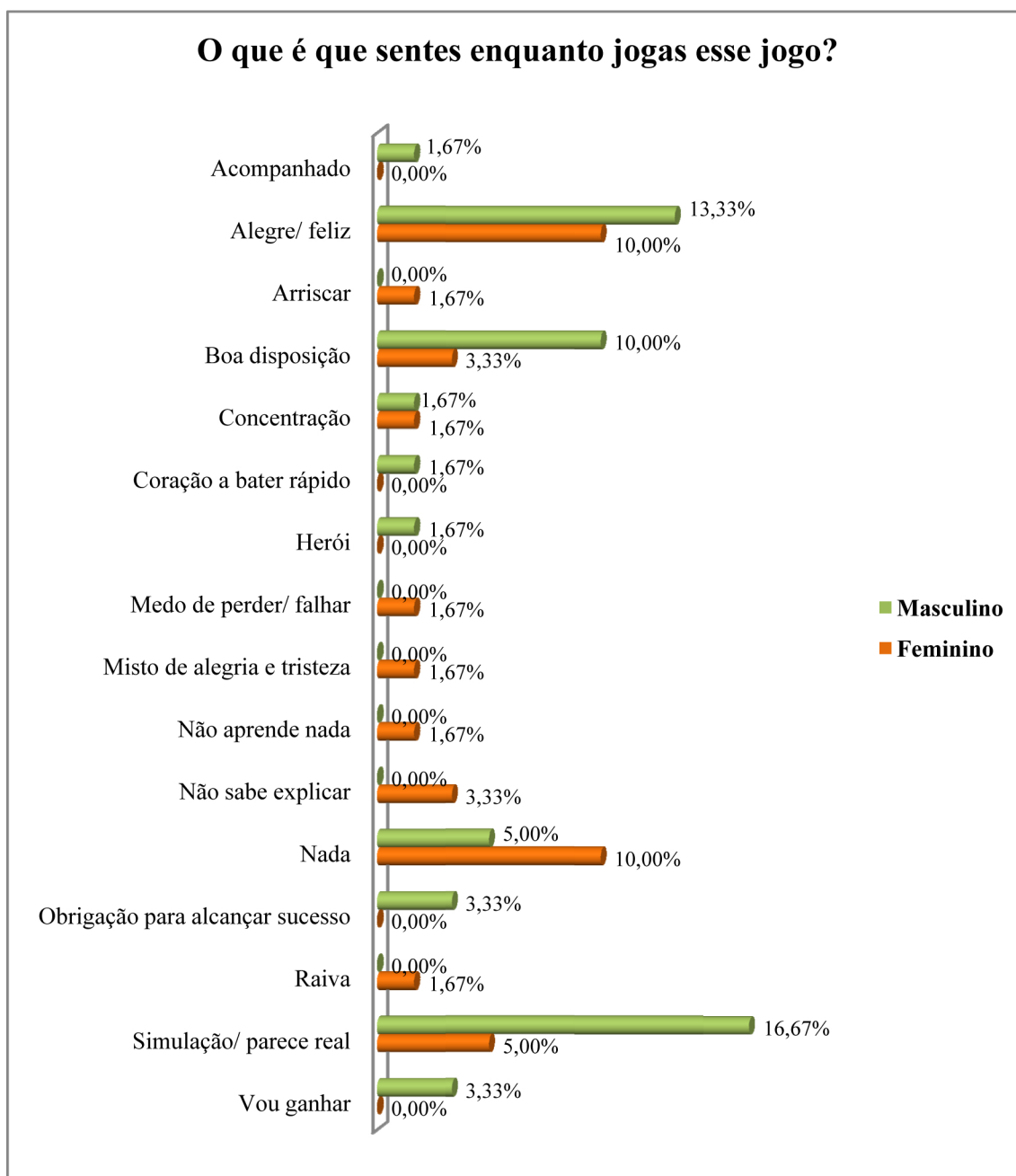


Fig. 17 - O que é que sentes enquanto jogas esse jogo?

No seguimento da entrevista, foi perguntado às crianças o que sentiam, enquanto jogavam o seu videojogo preferido. Como é possível confirmar através da análise da Figura 17, as principais sensações, que os entrevistados afirmaram experimentar, enquanto jogam o seu videojogo preferido, foram o facto do videojogo parecer real (16,67%), sentirem-se alegres ou felizes (13,33%), sentirem-se bem-dispostos quando jogam ou não sentirem nada (10%).

Tal como o André (7 anos) afirmou, ao descrever um videojogo de corridas de carros, “Sinto que eu estou a andar nele. E sinto que ando nesse carro e ponho o nitro”. O Pedro (6 anos), descreveu uma sensação muito parecida com a anterior, ao afirmar que “Eu sinto, eu quando escolho uma arma, sinto que sou eu que escolho. Que estou a andar”. Também o Vítor (7 anos), falou da simulação proporcionada pelos videojogos dizendo “Sinto que estou lá dentro, no jogo”. Entre os testemunhos recolhidos, o Luís (7 anos), declarou que se sentia como um herói, “Sinto, sinto, sinto-me um herói”.

Enquanto jogamos um videojogo, também podem surgir conflitos morais, tal como nos exprimiu o Daniel (7 anos), “Sinto que não devia fazer isso, mas tenho que fazer para ganhar coisas”.

As raparigas, quando questionadas acerca desta temática, descreveram que “Sento muito feliz, sinto muito feliz que tenho um jogo novo” (Isabel, 7 anos), “Não sinto nada” (Joana, 7 anos) e que os videojogos podem parecer reais, tal como nos descreveu a Rita (7 anos), ao falar de um videojogo de bonecas, “Às vezes, sinto que me estou a vestir”, ou a Ana (8 anos), ao descrever um videojogo educativo, “Sinto que parece que estou numa aula de música a cantar”.

Um bom exemplo da imersão proporcionada pelos jogos de vídeo, está na resposta dada pela Ana (8 anos), que afirmou: “Sinto que, que quando estou naquele jogo tenho que estar concentrada. E depois tenho que estar muito concentrada para jogar aquele jogo que é difícil”.

4.12 Sentes medo quando jogas algum jogo? Qual? Porquê?

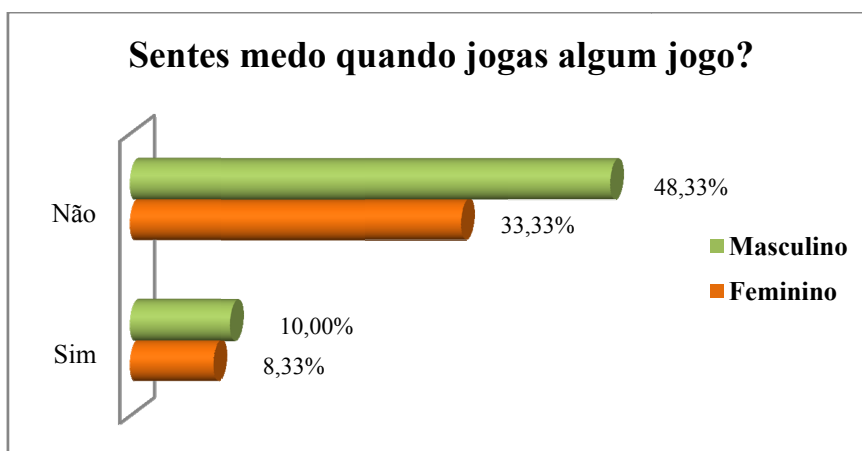


Fig. 18 - Sentes medo quando jogas algum jogo?

Entre as crianças entrevistadas parece existir uma opinião comum quando lhes foi perguntado se sentem medo quando jogam algum videogame. Tal como é possível verificar, através da leitura da Figura 18, as crianças envolvidas neste estudo, responderam “Não”, na sua maioria, a esta questão. Assim como nos disse o Rui (6 anos), que afirmou não sentir medo quando joga jogos de vídeo “Porque é só um jogo”. Algumas crianças declararam não sentirem medo porque os videogames não são reais. Tal como nos disse o Miguel (7 anos), não sente medo “Porque o jogo não é real, não é como a vida real”. O Pedro (6 anos), também pareceu estar de acordo com o Miguel, afirmando que “Não, não sinto medo. Porque não me mete medo, não é real. Se fosse real metia medo”. Resumindo, fazendo nossas as palavras do Tomás (6 anos), as crianças, de uma maneira geral, não sentem medo quando jogam jogos de vídeo “Porque aquilo é falso”.

Sempre que alguma criança afirmava sentir medo quando jogava um videogame, era-lhe perguntado “Qual?”. Os entrevistados, de uma forma geral, não se referiram a estes videogames pelos títulos originais. Optavam por descrever tipos de videogames, ou alguma característica que descrevesse a razão do seu medo. O que apresentamos em seguida, através da Figura 19, é o resultado dessas respostas.

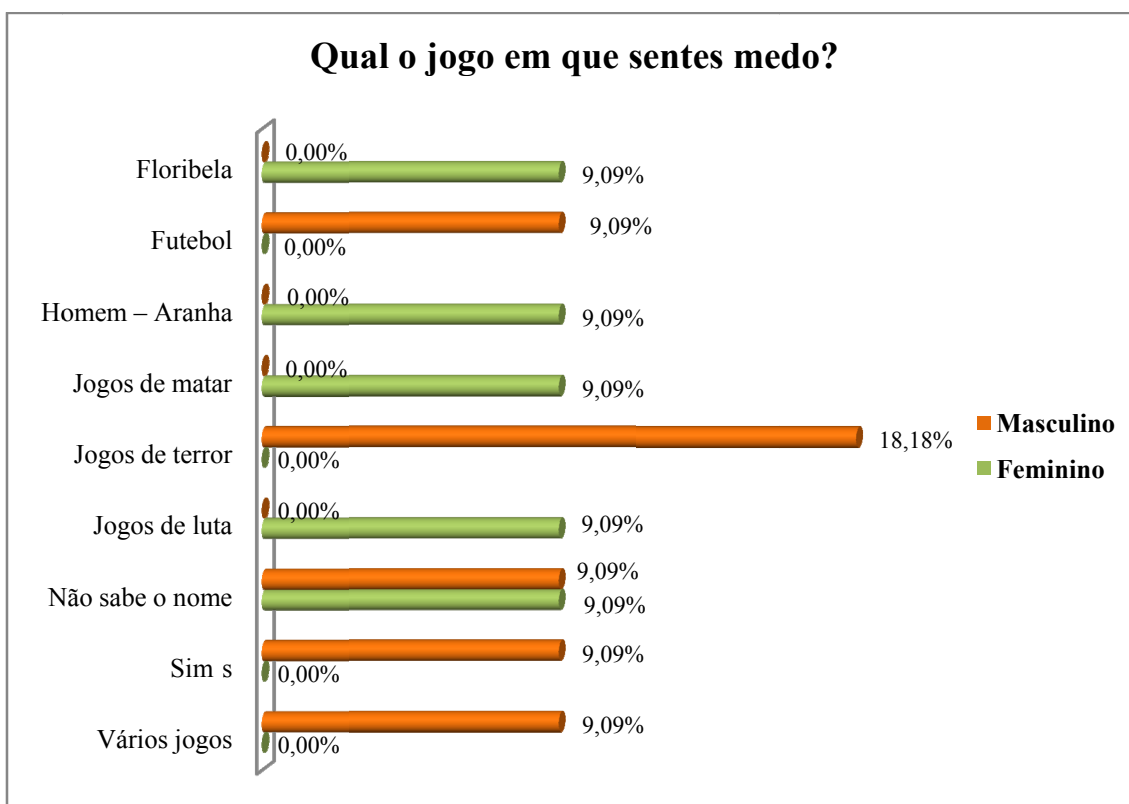


Fig. 19 - Qual o jogo em que sentes medo?

Para percebermos as razões que levam as crianças a sentirem medo dos jogos de video, temos de analisar a Figura 20, que se encontra a seguir.

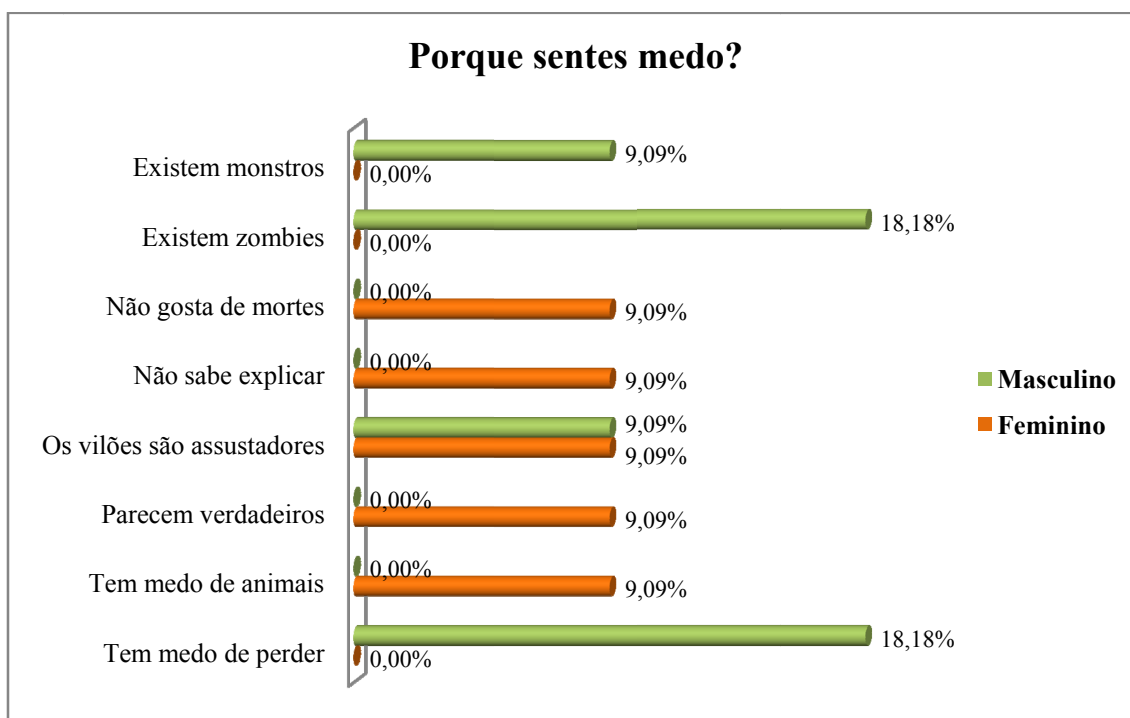


Fig. 20 - Porque sentes medo?

Na Figura 20, encontramos as explicações que as crianças apresentaram para justificarem o medo que sentem, quando jogam jogos de video.

Verificámos que, as crianças do sexo masculino, sentem principalmente medo dos “ (...) jogos de terror que eu não gosto, tenho medo. Porque tem lá zombies” (Sérgio, 7 anos). O videojogo “Sim’s”, que é mencionado na Figura 19, foi citado pelo João (7 anos), que declarou sentir medo quando joga esse jogo de video “ (...) quando vem o monstro, eu estou sempre a sonhar na cama, com esse monstro. Parece, é preto e é muito assustador. Parece ser um esqueleto mas não é”. Esta criança tem medo dessa personagem “Porque o monstro leva, aquele monstro leva uma pessoa para o Jesus”. O medo que as crianças sentem ao jogarem um jogo de futebol foi-nos explicado pelo Fábio (7 anos): “Sinto que me tenho de concentrar a ver se ganho (...) quando estou a perder e chego aos sessenta minutos, começo a ficar com medo que o jogo já está a acabar”.

A Bruna (7 anos), justifica o seu medo dos videojogos que são “ (...) de matar”, dizendo que esses jogos são “ (...) para meninos e eu não gosto de jogar a isso”. Jogos de video como a “Floribela”, podem provocar medo nas crianças porque “Se eu perder

tenho de jogar outra vez e depois, e depois tenho medo de animais. Há lá um dragão, bota fumo” (Bruna, 7 anos).

Os vilões, tal como é apresentado na Figura 20, podem ser a fonte do medo das crianças. Como nos disse a Ana (8 anos), que sente medo do videojogo “ (...) que o meu pai tem, também joga lá um que é o Spiderman e o Venon. E o Venon tem de apanhar o Spiderman”. Esta criança disse sentir medo deste videojogo “Porque o Venon faz assim com aquela língua à volta do Spiderman”.

Outros jogos apontadas pelas crianças, foram os jogos de luta. As crianças dizem sentir medo destes jogos “Porque às vezes parecem a sério” (Joana, 7 anos).

4.13 Costumas imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo? Quem? Porquê?

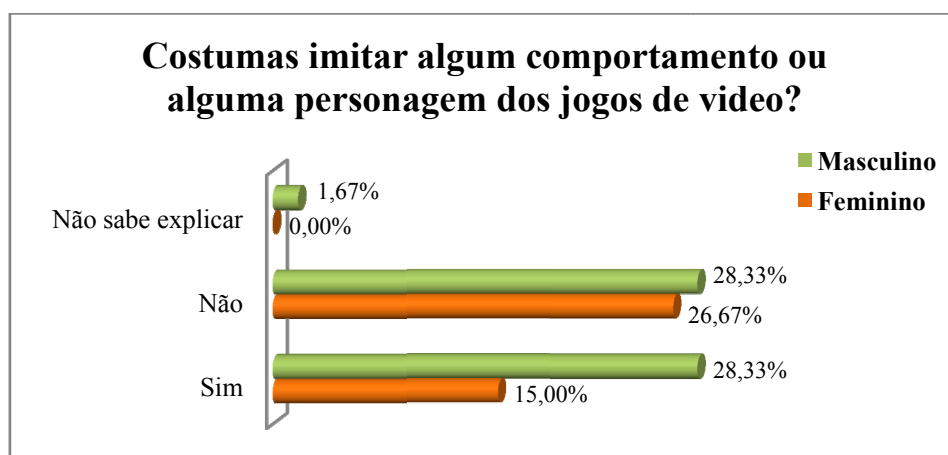


Fig. 21 - Costumas imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo?

Por observação da Figura 21, é possível constatar que, os rapazes, dividem as suas opiniões. Aproximadamente metade dos inquiridos do sexo masculino, afirmou não imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo. Uma das justificações apontadas pelos rapazes para terem esta atitude perante os jogos de vídeo, é traduzida pela resposta do André (7 anos): “Não. Porque é muito perigoso. Primeiro não é perigoso, mas no fim é perigoso”. O Daniel (7 anos) também assumiu esta atitude dizendo, “Porque não tenho nem G3, nem metralhadoras, nem aquelas pistolas dos guardas, nem nada, nem tenho as motas”. Mas quando lhe foi perguntado “Mas se tivesses imitárias?”, o Daniel respondeu: “Com a G3 não, nem com as pistolas, só com as motas e com os carros”, isto porque, segundo esta criança, gostava de andar nestes

veículos. Mantendo esta linha de pensamento, o Henrique (7 anos), justificou a sua resposta dizendo “Não. Porque os jogos de vídeo só faz asneiras”. “Porque não. Se o jogo for wrestling, eles atiram-se para cima de um poste abaixo, se eu me atirar parto-me todo” (Valter, 7 anos).

É possível constatar, através da Figura 21, que do universo das raparigas entrevistadas, foram em maior número aquelas que admitiram não imitarem comportamentos ou personagens dos jogos de vídeo. As justificações apresentadas foram semelhantes às justificações apresentadas pelos rapazes. Tal como nos disse a Andreia (7 anos) “Não. Porque há jogos que fazem coisas erradas e coisas, e coisas que não são boas para as pessoas. Eu não imito porque podemos magoar as pessoas”. A Cristina (7 anos) justificou a sua atitude usando outros argumentos. Esta criança disse não imitar “Porque eu não gosto de imitar. Alguns fazem coisas sexuais, e nós crianças, não podemos fazer”.

Somente uma pequena percentagem das crianças inquiridas não souberam responder a esta questão, sendo que esta percentagem só se verificou com entrevistados do sexo masculino.

Em seguida, através da leitura da Figura 22, será possível analisar quais são as personagens que as crianças envolvidas neste estudo imitam.

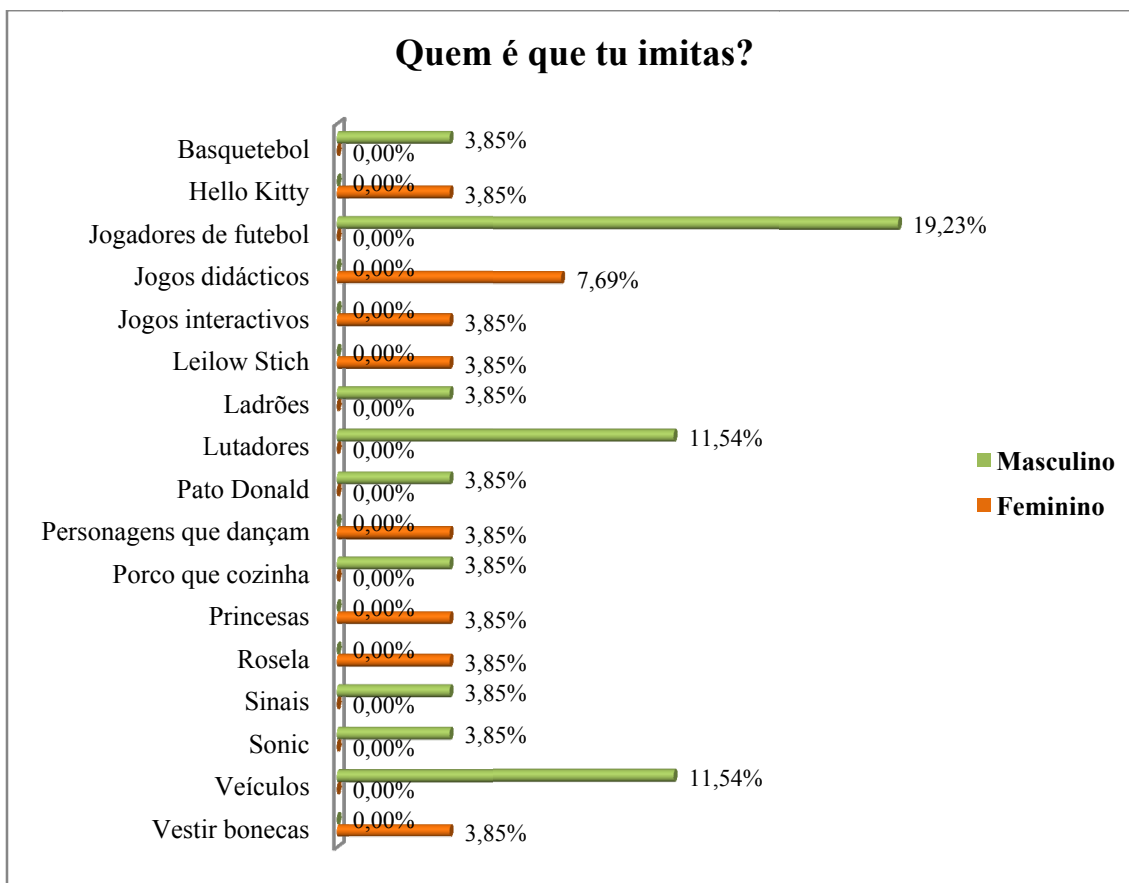


Fig. 22 - Quem é que tu imitas?

Pela análise da Figura 22, constatamos que existem uma grande variedade de personagens que são imitadas pelas crianças. Por parte dos rapazes, as principais personagens que são imitadas provêm do universo dos jogos de futebol, de lutadores ou de veículos. As raparigas gostam mais de colocar em prática habilidades que aprendem nos jogos de vídeo, ou gostam de imitar personagens como “Hello Kitty”, “Leilow Stich”, “Princesas”, “Rosela” ou personagens que dançam.

Para melhor entendermos as razões pelas quais as crianças imitam as personagens que dizem imitar, atentemos à Figura 23, que se encontra a seguir.



Fig. 23 - Porque é que imitas?

Tal como foi mencionado anteriormente, os rapazes gostam de imitar, principalmente, jogadores de futebol como o “Ronaldinho ou o Cristiano Ronaldo. Porque aprendo a jogar melhor” (Cláudio, 6 anos). Ou então imitam “O Cristiano Ronaldo. Porque acho que ele joga bem e dá muitos remates bons” (Miguel, 7 anos). Ou ainda por razões mais simples, tal como justificou o Marcelo (6 anos), dizendo que imita “Jogadores. Porque gosto de fazer de jogador”. Os rapazes quando afirmam imitar lutadores de luta livre disseram fazê-lo “Porque o meu padrinho gosta muito de jogar à luta comigo” (Vasco, 6 anos), ou somente porque, referindo-se a lutadores em particular tais como “Shawn Michaels” (Bruno, 8 anos) ou “O Rey Misterio” (Tiago, 7 anos), “Porque é o meu favorito” (Bruno e Tiago).

A Inês (7 anos) disse que costuma imitar uma personagem “Quando eles dançam”, porque “ (...) começo a aprender e porque gosto muito de dançar também”.

Outra das razões mais apontadas pelas raparigas é porque acham divertido imitarem comportamentos ou personagens dos jogos de vídeo.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES DO ESTUDO

5.1 Conclusões do estudo

Este estudo tem como principal objectivo contribuir para a compreensão da relação de utilização que as crianças têm com os jogos de vídeo e da eventual influência em acções do seu quotidiano. Este relacionamento pode exercer influências positivas ou negativas. Também pode acontecer que as crianças não vejam os videojogos como algo que não é nada mais senão um bom passatempo.

Para averiguarmos qual a relação de utilização que existe entre as crianças e os jogos de vídeo, foram realizadas entrevistas a crianças do 1.º e 2.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Fafe.

Em relação às preferências, falando em géneros de jogos de vídeo, notamos que as crianças entrevistadas preferem jogar jogos catalogados como sendo infantis, ou jogos de desporto no caso específico dos rapazes. As crianças envolvidas neste estudo, expressaram as suas escolhas pelos jogos de vídeo onde podem controlar as suas personagens de banda desenhada favoritas, ou, no caso dos rapazes, os seus jogadores de futebol favoritos.

O entretenimento e o divertimento, foram duas das principais razões apontadas por estas crianças para gostarem de jogar videojogos. Mas, grande parte das crianças, não soube explicar a verdadeira razão que os levam a gostar de jogar videojogos. Por isso concluímos que, se realmente nós gostamos de jogar jogos de vídeo pelo prazer da recompensa imediata (Johnson, 2006), é compreensível que esse aspecto, fazendo parte de um mecanismo que ocorre de forma inconsciente, passe despercebido, por aqueles que gostam de jogar videojogos.

Para os entrevistados do sexo masculino, os seus videojogos favoritos, são dignos de receber esta designação, porque estão carregados de acção e porque lhes proporcionam uma oportunidade de ganhar. Estes aspectos foram discutidos e investigados pela XEODesign (estudo já mencionado anteriormente). Podemos concluir que as crianças do sexo masculino envolvidas neste estudo, jogam jogos de vídeo pela excitação e aventura, e jogam para derrotarem o jogo. Ou seja, estas crianças são

levadas a jogar jogos de vídeo porque gostam de sentir um “Divertimento moderado” (excitação e aventura) ou “Divertimento no limite” (ganhar) (XEODesign, 2004).

As raparigas que participaram neste estudo, ainda segundo a classificação criada pela XEODesign (2004), podem ser classificadas como fazendo parte dos jogadores que gostam de sentir “Estados alterados” por intermédio dos jogos de vídeo. Entre esses estados podemos realçar a interactividade presente nos seus videojogos favoritos e o facto de sentirem que são boas em alguma coisa com importância.

Sendo assim, podemos concluir que os rapazes procuram nos jogos de vídeo emoções fortes ao mesmo tempo que perseguem um objectivo, que normalmente é ganhar. As raparigas, por outro lado, procuram sentirem alguma sensação diferente e pensarem de diversos modos.

Os jogos de vídeo exigem condições para se alcançar a vitória, sendo isto gratificante para o ego do jogador. Ora, se não se alcança a vitória, perde-se esta sensação de gratificação. Ao não sentirem esta sensação, os jogadores afirmam que não gostam perder. Foi possível constatar que as crianças inquiridas, têm como aspecto que menos apreciam, o acto de perder.

Um outro dado que foi possível constatar é que, na sua maioria, as crianças não reconhecem aspectos relacionados com a vida real nos videojogos. As crianças envolvidas neste estudo demonstraram que conseguem fazer a distinção entre a realidade e a ficção.

Acerca dos ensinamentos que se podem retirar do acto de jogar jogos de vídeo, as crianças envolvidas neste estudo, afirmaram que o seu videojogo favorito não lhes ensinou nada acerca da vida real. Este resultado vem confirmar aquilo que já foi possível verificar anteriormente: parece que as crianças, nesta faixa etária, estão mais interessadas no entretenimento e no divertimento que os videojogos lhes podem proporcionar, do que nos ensinamentos que podem retirar do acto de os jogarem.

Uma das questões às quais procuramos resposta neste estudo foi a existência da capacidade, por parte dos jogadores de jogos de vídeo, de diferenciarem acções correctas e incorrectas, que levam a cabo quando estão a jogar jogos de vídeo. Foi possível verificar, que as crianças não admitem possuir comportamentos incorrectos

enquanto jogam jogos de vídeo. Para estas crianças, aquilo que fazem nos jogos de vídeo não é errado fazer porque são acções que compõem parte das condições impostas pelo videojogo.

Ao analisarmos as respostas afirmativas a esta questão, foi possível verificar que as crianças reconhecem quando têm atitudes inapropriadas ou incorrectas nos jogos de vídeo. Assim, podemos concluir que, as crianças envolvidas neste estudo, apesar de poderem estar expostas a actos violentos ou perigosos quando jogam jogos de vídeo, os mesmos não têm qualquer influência sobre elas na vida real. Nenhuma criança declarou que o seu videojogo favorito a ensinou a matar ou a bater melhor. Mas, existiram crianças, que afirmaram que o seu videojogo favorito as alertou para não desenvolverem atitudes perigosas ou inapropriadas, porque podiam sair magoadas desse processo.

Também tivemos oportunidade de verificar que, as crianças que admitem não imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo, disseram que não o faziam porque poderia ser perigoso. Com isto, podemos concluir que, estas crianças têm consciência dos actos que podem e que não podem desenvolver na vida real.

Quando questionadas acerca das sensações que experimentam enquanto jogam jogos de vídeo, a conclusão que podemos retirar deste estudo, é que as crianças sentem-se alegres ou felizes quando jogam jogos de vídeo. Sendo assim, podemos afirmar que estas crianças gostam de jogar jogos de vídeo porque estes são uma fonte de prazer e satisfação.

Outra das sensações apontadas pelas crianças envolvidas neste estudo, foi a particularidade que os jogos de vídeo têm de provocar um envolvimento tão grande, que a sensação de simulação está muito presente nas mentes daqueles que jogam jogos de vídeo. Parece que os jogos de vídeo são mais atractivos quando estão carregados com alguma dose de realidade virtual.

Para finalizar a nossa análise, as crianças deste estudo afirmaram que não costumam imitar comportamentos ou atitudes de personagens dos jogos de vídeo. Do conjunto de crianças que assumiram imitar comportamentos, foi possível verificar que o fazem porque esses comportamentos têm a ver com a imitação de alguma personagem que admiram, seja um super-herói, um jogador de futebol ou, no caso específico das

raparigas, uma princesa. Todas estas imitações fazem parte do imaginário infantil, e não afiguram riscos para as crianças que as levam a cabo. Podemos assegurar que as crianças entrevistadas, fantasiam com os seus ídolos, imitando-os, mas sempre conscientes das acções que podem e que não podem fazer na vida real.

5.2 Limitações do estudo

Existiram limitações no decorrer deste estudo. Uma dessas limitações foi não presenciarmos os momentos em que as crianças jogavam jogos de vídeo. Deste modo, poderíamos registar, através da observação directa, os comportamentos das crianças durante o tempo de jogo e logo após terem jogado um jogo de vídeo.

Outra limitação deste estudo teve a ver com a identificação das variadas reacções dos jogadores ao jogarem diferentes jogos de vídeo. Assim, poderíamos identificar quais as reacções mais comuns, que determinado jogo de vídeo, provoca nos jogadores.

5.3 Sugestões para futuras pesquisas

Consideramos que seria interessante um estudo que abordasse os aspectos citados como limitadores deste estudo. Ainda seria relevante, seleccionar previamente alguns títulos de jogos de vídeo e abordar as crianças no sentido destas jogarem esses jogos. Durante o tempo de jogo, que teria de ter lugar num ambiente o mais natural possível para a criança, de modo a que esta se sentisse confortável e não observada, o investigador procederia a uma observação directa, registando em que tipo de situações as crianças reagem com maior ou menor intensidade aos jogos de vídeo e quais as suas reacções.

BIBLIOGRAFIA

- Araújo, Cidália; Pinto, Emília M. F.; Lopes, José; Nogueira, Luís; Pinto, Ricardo – Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia. Mestrado em Educação Área de Especialização em Tecnologia Educativa, Janeiro 2008. Url: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf (consultado em 11/ 2008).
- Buckingham, D. (2002) “Crece en la era de los medios electrónicos – Tras la muerte de la infancia”. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Contreras, F. R. (1998) “El Cíbermundo. Dialéctica del discurso informático”. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Dias, Cláudia - Pesquisa qualitativa – características gerais e referências. Maio 2000. Url: www.geocities.com/claudiaad/qualitativa.pdf (consultado em 06/ 2008).
- Fortin, M-F. (2003) "O Processo de Investigação: Da Concepção à Realização". Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda. 3.^a ed.
- Foster, Eugénia – Método Qualitativo, Investigação Etnográfica. (s.d.).
Url: <http://mundoacademico.unifap.br/professor/23/view=verarquivo&cod=112> (consultado em 06/ 2008).
- Gauthier, B. (2003) "Investigação Social: Da Problemática à Colheita de Dados". Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas, Lda. 3.^a ed.
- Gonçalves, Edite; Sá, Lurdes; Caldeira, Maria – DEFCUL – Metodologia de Investigação 2004/2005 – Mestrado em Educação. Url: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/editemcaldeialurdesestcaso.pdf> (consultado em 11/ 2008).
- Johnson, S. (2006) “Tudo O Que É Mau Faz Bem. Como os jogos de vídeo, a TV e a Internet nos estão a tornar mais inteligentes”. Portugal: Lua de Papel. 1.^a ed.

- Lima, Susana e Brito, Alexandra – Videojogos: bons ou maus para a saúde? *Revista Focus*, n.º 313, 12 a 18 de Outubro de 2005.
- Prensky, Marc - Digital Natives, Digital Immigrants. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001a. Url: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (consultado em 10/ 2007).
- Prensky, Marc - Digital Natives, Digital Immigrants. NCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001b. Url: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> (consultado em 10/ 2007).
- Prensky, Marc - Why Games Engage Us. Digital Game-Based Learning (McGraw-Hill, 2001c). Url: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Why%20Games%20Engage%20Us.pdf> (consultado em 10/ 2007).
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V., (2003) "Manual de Investigação em Ciências Sociais". Lisboa: Gradiva. 3.^a ed.
- Sanger, J.; Willson, J.; Davies, B. e Whittaker, R. (1997) "Young Children, Videos and Computer Games. Issues for Teachers and Parents". London: Falmer Press.
- Silva, Rosalina Carvalho da - A Falsa Dicotomia Qualitativo -Quantitativo: Paradigmas Que Informam Nossas Práticas de Pesquisas. (s.d.). Url <http://www.usp.br/nepaids/Dicotomia.pdf> (consultado em 06/ 2008).
- Lazzaro, Nicole - XEODesign, Player Experience Research and Design for Mass Market Interactive Entertainment - Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story. Abstract March 8, 2004. Url: http://www.xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf (consultado em 12/ 2007).

Yin, R. K., (2005) “Estudo de Caso – Planejamento e Métodos”. São Paulo: Editora Artmed. 3.^a ed.

Wikipédia

Arcade. Url: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Arcade> (consultado em 06/ 2007).

Jogo de computador. Url: http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogo_de_computador (consultado em 06/ 2007).

Jogo electrónico. Url: <http://pt.wikipedia.org> (consultado em 06/ 2007).

Videojogos. Url: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Videojogos> (consultado em 06/ 2007).

Qualitative research. Url: http://en.wikipedia.org/wiki/Qualitative_research (consultado em 06/ 2008).

ANEXOS

Anexo 1 – Ficha de pré-selecção**Ficha de pré-selecção****Escola:** _____**Nome:** _____**Idade:** _____ **Ano:** _____**1) Tens alguma consola de jogos ou computador em casa?** Sim ☐ Não ☐**2) Costumas jogar jogos de vídeo?** Sim ☐ Não ☐

Anexo 2 – Guião de entrevista**Guião de entrevista**

Tema: A experiência lúdica dos videojogos na construção da realidade de crianças, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

Público-alvo: Crianças que frequentam o 1º Ciclo (6 – 7 anos)

1. Identificação da criança

- 1.1. Nome
- 1.2. Idade
- 1.3. Sexo
- 1.4. Ano de escolaridade
- 1.5. Escola que frequenta

2. Práticas de jogo

- 2.1. Gostas de jogar jogos de vídeo?
- 2.2. Que jogos é que costumavas jogar?
- 2.3. Quais são os teus jogos favoritos?

3. Percepção sobre os jogos de vídeo

- 3.1. Porque é que gostas de jogar jogos de vídeo?
- 3.2. Qual é o jogo que gostas mais de jogar?
- 3.3. Esse jogo é acerca de quê?
- 3.4. O que é que gostas mais nesse jogo? Porquê?
- 3.5. O que é que gostas menos nesse jogo? Porquê?
- 3.6. Achas que esse jogo tem alguma coisa parecida com a vida real? O quê?
- 3.7. Esse jogo ensinou-te alguma coisa acerca da vida real?
- 3.8. Fazes alguma coisa no jogo que achas errado fazer? Porquê?
- 3.9. O que é que sentes enquanto jogas esse jogo?
- 3.10. Sentes medo quando jogas algum jogo? Qual? Porquê?
- 3.11. Costumas imitar algum comportamento ou alguma personagem dos jogos de vídeo? Quem? Porquê?